مستويات التفكير الأخلاقي وعلاقتها باتخاذ القرار لدى

طلبة الجامعة الأردنية

إعداد

عزالدين ابراهيم الخوالدة

المشرف

الدكتورة هناء خالد الرقاد

قدمت هذه الرسالة استكمالًا لمتطلبات درجة الماجستير في تخصص

علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط – الأردن

2015م

تعهد وإقرار

أنا الطالب "**عزالدين ابراهيم كريم الخوالدة**" الموقع أدناه، أقر بأن جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير بعنوان " **(مستويات التفكير الأخلاقي وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية)**"، بإشراف **(الدكتوره هناء خالد سالم الرقاد)**، من إنتاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية، وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك في حال ثبوت عكس ذلك. كما وأفوض الجامعة حق تصوير الرسالة كليًا أو جزئيًا، وذلك لغايات البحث العلمي والتبادل مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات.

الاسم: عزالدين ابراهيم كريم الخوالدة

التوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2015/3/16 م

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتوره هناء خالد الرقاد، رئيساً استاذ مشارك، علم النفس تربوي	....
الدكتور زيد سليمان العدوان، عضوًا استاذ مشارك، مناهج وأساليب التدريس	....
الدكتورة ايمان سعيد البوريني، عضوًا استاذ مساعد، علم النفس التربوي	....
الاستاذة الدكتوره سهام درويش أبوعيطة، عضوًا استاذ ارشاد نفسي وتربوي، الجامعة الهاشمية	....

الإهداء

إلى من علمني النجاح والصبر، وأنار أمام عيني شموع الأمل

قدَم وبذل وأعطى دون مقابل

أبي العزيز

إلى من أمدتني بخالص دعائها، فتتسابق الكلمات لتخرج معبرة عن مكنون ذاتها

إلى من علمتني وعانت كثيرًا لأصل إلى ما أنا فيه

أقول لها: عندما تكسوني الهموم أسبح في بحر حنانك ليخفف من آلامي

أمي الحبيبة

إلى من دفعتني للعلا بقوتها، وعطائها، وسمو أخلاقها

زوجتي الغالية

إلى أملي في الدنيا ودنيا أملي

ابنتي تالا

إلى من كانوا معي خطوة بخطوة يرقبون نجاحي وتقدمي

و أحاطوني بالحب والاحترام

إخواني وأخواتي الأحباء

إلى الذين أحببتهم وأحبوني، وإلى كل من مد لي يد العون والمساعدة

أصدقائي الأعزاء

إليكم جميعًا أهدي ثمرة جهدي

الباحث

الشكر والتقدير

الحمد الله رب العالمين والصلاة و السلام على أشرف الخلق والمرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، خير، أما وقد أنعم الله سبحانة وتعالى عليَ بإتمام هذه الرحلة العلمية، يطيب لي أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان والعرفـــان إلى الدكتورة هناء خالد سالم الرقاد التي أشرفت على رسالتي وأرشدتني إلى طرائق البحث العلمي، فما بخلت عليَ بجهد أو توجيه، ومنحتني من وقتها الكثير فجزاها الله عني خير الجزاء.

كما أتقدم بوافر الشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بالموافقة على مناقشة هذه الرسالة، ولا يفوتني أن أشكر كل من مدّ لي العون والمساعدة لإنجاز هذه الرسالة، وإخراجها إلى حيز الوجود.

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص

مستويات التفكير الأخلاقي وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية

إعداد

عزالدين ابراهيم الخوالده

المشرف

الدكتورة هناء خالد الرقاد

هدفت الدّراسة التعرف على مستويات التفكير الأخلاقي ومستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية، وكذلك التعرف على العلاقة بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار والفروق ذات الدلالة الإحصائية بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، السنة الدراسية).

تكونت عينة الدراسة من (915) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية (العمدية) في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2014 / 2015، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداتين: الأولى مقياس (كولبرج) للتفكير الأخلاقي تم تعريبه من قبل عبدالفتاح (2001)، كما تم تطوير مقياس اتخاذ القرار بما يتناسب وأغراض الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الأردنية بشكل عام جاء بدرجة متوسطة

كما أشارت النتائج أيضًا إلى أن مقدرة طلبة الجامعة الأردنية على اتخاذ القرار جاءت بدرجة متوسطة.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية بين مستوى التفكير الأخلاقي ومقدرة الطلبة على اتخاذ القرار، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير الأخلاقي وفقاً لمتغيرات الدراسة، وأيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مقدرة الطلبة على اتخاذ القرار وفقاً لمتغيرات الدراسة.

وبناءً على النتائج السابقة يوصي الباحث بضرورة إجراء مزيد من البحوث والدراسات لبيان العلاقة بين مستويات التفكير الأخلاقي ومقدرة الطلبة على اتخاذ القرار في مختلف الجامعات الأردنية، وإدراج مساق خاص بالأخلاق والتربية الأخلاقية ليكون متطلبًا جامعيًا إجباريًا لطلبة الجامعة، بالإضافة إلى تفعيل دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية لنشر الثقافة الأخلاقية بين الأفراد والطلبة.

الكلمات المفتاحية: التفكير الأخلاقي، اتخاذ القرار، طلبة الجامعة الأردنية.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة

يتميز العصر الحالي بالتطور العلمي السريع، الذي يحتم على الأفراد امــتلاك مقومـــات الحياة العلمية والعملية، وعلى الرغم من التطورات والاختراعات في جميع جوانب الحياة، ومـــا نتج عن ذلك من سهولة الاتصالات والمواصلات بين الشعوب واختلاط الثقافات، وتغير كثيـــر من القيم والمبادئ العالمية إلا أن الأخلاق كانت وستبقى رمزًا للإنسانية التي فضلها الله سبحانه وتعالى على جميع الكائنات الأخرى قال تعالى: {وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيم} (القلم: 4). هذا مــن جهة، ومن جهة أخرى تؤثر الأخلاق على المستويات النفسية والاجتماعية والثقافية للفرد ويتفق الباحثون الاجتماعيون والنفسيون على أهمية منظومة القيم الأخلاقية ودورها في تقــدم الأمــم والمجتمعات ونشوء الحضارات بالإضافة إلى دور الأخلاق في بناء شخصية الإنسان وتحديــد معالم السلوك الإنساني.

ويطلق مصطلح النمو الأخلاقي على التغيرات النوعية التي تطرأ على الأحكام الخلقية في أثناء فترات النمو المختلفة للفرد ويطلق عليها مصطلح النمو الخلقي حيث يكون التركيز خـــلال هذا النوع من النمو على جعل سلوك الفرد في المواقف الاجتماعيـــة نابعًـــا مـــن ذات الفـــرد (الشوارب والخوالده، 2009).

ولقد اهتمت العديد من العلوم والدراسات الإنسانية وخاصة علم النفس بموضوع التفكيـــر الإنساني والتغيرات التي طرأت على التفكير الأمر الذي نتج عنه ظهور أحـــد أنـــواع التفكيـــر

الإنساني وهو التفكير الأخلاقي، وفي هذا السياق يشير كل من (Frank, Campbell, Pellet and Mujtaba, 2010). إلى أن التفكير الأخلاقي يعني في أبسط معانيه مقدرة الإنسان على التمييز بين ما هو صحيح وما هو خاطئ من خلال تطوير منظومة من القيم الأخلاقية تسهم في تعليم الفرد كيفية التصرف بشكل أخلاقي. فالتفكير الأخلاقي لدى الكثير من العلماء هو مفهوم معياري أي ما يجب أن نفعله وهو فعل الخير، وفيما يجب أن نفكر فيه بحيث يكون صوابًا (ليلى، 2000).

وتشير حسونة (2004) إلى أن النمو الخلقي بشكل عام والتفكير الأخلاقي بشكل خاص يهتم بالقواعد والقوانين والأعراف فيما يجب أن يقوم به الأفراد خلال تفاعلهم مع غيرهم. أن التفكير الأخلاقي يرتبط مع مراحل النمو العقلي العام وخصوصًا ما يتعلق بالجانب المعرفي أو ما يسمى بالنمو المعرفي (ملحم، 2004).

ويرتبط التفكير الأخلاقي بمهارة اتخاذ القرار وصنعه، ذلك ان اتخاذ القرار وصنعه عملية فكرية، نفسية، سلوكية معقدة تتضمن مواجهة خيارات متعددة تسعى لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات المتعلقة بهذه الخيارات ومن ثم اختيار البديل المناسب للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب (رزق الله، 2002).

ولأهمية اتخاذ القرارات عند الطلبة تسعى الجامعات الأردنية إلى إكساب الطلبة المهارات الحياتية ليكونوا قادرين على مواجهة التحديات المختلفة، ووضع مقترحات للحد منها، مما يساعدهم في اتخاذ القرار المناسب وهذا لن يتأتى إلا بتنمية القدرات العقلية للفرد لذلك فإن الاستثمار في العقول هو الاستثمار المنطقي في المجتمعات كافة وعلى المؤسسات التربوية والجامعات أن تهتم بتطوير القدرات العقلية للأفراد وتنمية التفكير الأخلاقي لديهم بهدف إعداد جيل قادر على التعلم مدى الحياة وتعليم غيره (الفرماوي وحسن، 2004). ومما سبق تسعى

الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على مستويات التفكير الأخلاقي وعلاقته باتخاذ القرار لــدى طلبة الجامعة الأردنية.

مشكلة الدراسة:

يعد التفكير الأخلاقي موضوعا مركزيا ومحوريا بالنسبة للطلبة ، لأن ذلك سينعكس على قدرتهم في اتخاذ القرات السليمة داخل البيئة الجامعية حيث تشكل البيئة الجامعية مناخا خــصبا للطالب ليطور شخصيته، ويرتقي بمستوى تفكيره، مما ينعكس على قدرته في اتخاذ القــرارات، واحساسه بقيمته وكرامته، وتنمية قدرته لتحقيق ذاته على أسس صحيحة وفعالة، ممــا يــنعكس على شخصيته ويحقق قدرًا كبيرًا من التكيف الاجتماعي في تلك البيئة من خلال إندماجه فــي هذه البيئة والاستفادة من الإماكانيات المتاحة في تطوير الشخصية سواء اكانت عوامل اكاديمية أم منهاج أم أساتذة وغيرهم فالطالب داخل البيئة الجامعية بلا شك يعمل على تحقيق نــوع مــن الموازنة بينه وبين بيئته المحيطه به ليحقق حاجاته الفردية والاجتماعيــة والأكاديميــة ويقــيم علاقات اجتماعية تقوم على التأثر والتأثير في الآخرين وهذا هو الهدف الأساس لعمليات النمــو الأخلاقي التي تحدث للفرد في مختلف مراحل حياته. ويمكننا القول أن اتخاذ القرار الــصائب يعتمد على التفكير الأخلاقي ومدى التزام الطالب بمنهجية واضحة في التفكير الذي ينسجم مــع العادات والتقاليد والقيم والمعايير السائدة في مجتمعه. على الــرغم مــن اهتمــام المختــصين والباحثين في مجال التفكير الأخلاقي، واجماع الكثير من الدراسات على أهمية الأخــلاق فــي الحياة إلا أن الباحث ومن خلال اطلاعه لاحظ قلة الدراسات والأبحاث التي تسلط الضوء علــى مستويات التفكير الأخلاقي وعلاقته باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية؛ وقد وجد الباحــث أن هذا البحث يضيف الشئ الجديد للأدب التربوي.

أسئلة الدراسة:

ستحاول الدارسة الحالية الإجابـــة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الأردنية؟
2. ما مستوى المقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية؟
3. هل توجد علاقة ارتباطيه بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0,05) لإجابات أفراد العينـــة على مقياس التفكير الأخلاقي تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، السنة الدراسية)؟
5. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0,05) لإجابات أفراد العينـــة على مقياس اتخاذ القرار تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، السنة الدراسية)؟
6. هل هناك فروق في قوة العلاقة بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القــرارات تبعًـا لمتغيــرات الدراسة (الجنس، والكلية، والسنة الدراسية)؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار لدى طلبــة الجامعة الأردنية. بالإضافة إلى مدى ارتباط هذه العلاقة بمتغيرات الدراسة (الجــنس، الكليــة، السنة الدراسة)، وبشكل أكثر تحديدًا هدفت الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الأردنية.
2. التعرف إلى المقدرة على اتخاذ القرارات لدى طلبة الجامعة الأردنية.
3. التعرف إلى العلاقة بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القــرارات لــدى طلبــة الجامعــة الأردنية.

4. رصـــد الفروق داخل بعض المتغيرات الأساسية (الجنس، الكلية، السنة الدراسة) في تشكيل موقف أفراد عينة الدراسة في علاقة التفكير الأخلاقي واتخـــاذ القـــرارات لديهم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الراهنة من جانبين: جانب نظري وجانب عملي، وهما كما يلي:

الأهمية النظرية:

1. بما توفره هذه الدراسة من أدب تربوي ودراسات سابقة حول متغيرات الدراسة (التفكير الأخلاقي، اتخاذ القرار). وبالتالي تفتح الطريق أمام الباحثين والمهتميين بهـــذا الـــشأن لإجراء المزيد من الدراسات المرتبطة في هذا المجال على البيئة العربية بشكل عـــام، والبيئة الأردنية بشكل خاص.
2. محاولة تكوين قاعدة للمعلومات تكون الأساس في تشكيل القاعدة المعرفية للعلاقة بـــين التفكير الأخلاقي، واتخاذ القرارات لدى طلبة الجامعة الأردنية الأمر الذي سيسهم فـــي تخطيط البرامج الهادفة إلى زيادة الوعي بأهمية التفكير الأخلاقي لدى الباحثين، وبالتالي إمكانية الاستفادة من هذه البيانات المجمّعة في البحوث النظرية والتطبيقية ذات الـــصلة بموضوع التفكير الأخلاقي.
3. حسب إطلاع الباحث، تعد دراسة مستوى التفكير الأخلاقي وعلاقتها باتخاذ القرار مـــن أولى الدراسات التي تجرى على طلبة الجامعة الأردنية وبالتالي تكمن الأهمية في ذلـــك بحداثة الدراسة الحالية.
4. تزيد من المعرفة العلمية حول خصائص الشباب الجماعي.

الأهمية العملية:

ما يترتب على نتائج الدراسة من فوائد عملية في الميدان التربوي، قد يستفيد من نتائج الدراسة الحالية المسؤلين في وزارة التعليم العالي وفي الجامعات الأردنية من خلال وضع برامج ارشادية تربوية للطلبة الأردنيين وتطبيق استراتيجيات لتنمية التفكير الاخلاقي وزيادة القدرة على اتخاذ القرار بينهم وبين انفسهم ومع مجتمعهم الجامعي.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

1. **التفكير الأخلاقي:** "نمط من أنماط التفكير يتعلق بالطريقة التي يتوصل بها الفرد إلى التقويم الأخلاقي للأشياء، والمفاضلة بين قيمتين أو أكثر (الكلحوت، 2004: ص54).
   ويعرف التفكير الأخلاقي إجرائيًا: بالدرجة التي سيحصل عليها أفراد الدراسة على مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين المستخدم في الدراسة الحالية والمُعد من قبل فوقيه عبدالفتاح (2001).
2. **اتخاذ القرار:** هو عملية الاختيار الواعي بين البدائل المتاحة في موقف ما، واختيار أفضل البدائل بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل أو خيار، وأثرها على الأهداف المراد تحقيقها، ويتم رصدها من قبل متخذ القرار للمساعدة في اتخاذ القرار الصحيح (حبيب، 2003) ويعرفه (Adaire, 2005) بأنها عملية اختيار من بين عدة بدائل بقصد تحقيق هدف أو مجموعة أهداف معينة أو اختيار من بين خيارات عديدة لإنجاز عمل ما، أو تحقيق هدف معين أو حل مشكلة ما".

ويعرف اتخاذ القرار إجرائيًا: بالدرجة التي سيحصل عليها أفراد الدراسة على مقياس اتخاذ القرار المستخدم في الدراسة الحالية والمُعد من قبل الغامدي (2012).

حدود الدراسة :

أ. **الحدود المكانية:** تتمثل الحدود المكانية للدراسة في البيئة الجامعية في الجامعة الأردنية للعام الدراسي (2014 / 2015) وبالتالي سينحصر التعميم على هذه البيئة فقط.

ب. **الحدود الزمانية:** تتمثل الحدود الزمانية للدراسة بالمدة الزمنية المستغرقة لإنجاز هذه الدراسة وهي العام الدراسي (2014 / 2015).

ج. **الحدود البشرية:** وتتمثل في طلبة الجامعة الأردنية في مرحلة البكالوريوس والمنتظمين على مقاعد الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2014 / 2015).

محددات الدراسة:

يتم تعميم نتائج الدراسة والخصائص السيكومترية (الـصدق و الثبـات) أدوات الدراسـة وشمولية هذه الأدوات وعلية فإن نتائج الدراسة تحددت بطبيعة بنود المقاييس ومـدى صـدقها ومستواها وما يشير اليه من نتائج.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الاطار النظري

مفهوم التفكير الأخلاقي:

تعد الأخلاق من الأمور المهمة في حياة الفرد والمجتمع؛ لأنها تتصل اتصالاً وثيقاً بعملية التنشئة الاجتماعية والعملية التربوية، وذلك لأنها تتعامل مع السلوك الإنساني وما ينتج عن هذا السلوك من تأثيرات إيجابية أو سلبية في الحياة، فالأخلاق أينما وجدت فإنها تعد الأساس في استقرار المجتمع وبقائه، وعلى الرغم من أن فلسفة الأخلاق تقع ضمن محور اهتمام علماء النفس والاجتماع إلا أنها لم تحظ بالقدر الكاف من الاهتمام إلا في فترات توصف بأنها متقطعة وهذا يعود بطبيعة الحال إلى أن الأخلاق والنمو الأخلاقي من الموضوعات المعقدة والحساسة ويثير الكثير من المشكلات أمام الباحثين (أبو قاعود، 2008).

يعد مفهوم التفكير الأخلاقي هو مفهوم معياري أي ما يجب أن نفعله وفيما يجب أن نفكر فيه بحيث يكون صواباً هذا من جهة، ومن جهة أخرى يرتبط مفهوم التفكير الأخلاقي ارتباطًا وثيقًا بالحقل العلمي الذي يكون مدارًا للبحث، بمعنى أن للتفكير الأخلاقي مفاهيم متعددة بتعدد الموضوعات المطروحة اقتصادية، اجتماعية، سياسية، إدارية....إلخ مع الأخذ بعين الاعتبار أن علم التفكير الأخلاقي ليس بالضرورة أن ينحى منحى علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الأنثروبولوجيا، ذلك أن علم النفس من شأنه تفسير السلوك لكن ليس من شأنه الحكم عليه سواء لتبريره أو لإدانته حيث تقع هاتان العمليتان ضمن اختصاص علم التفكير الأخلاقي (ليلى، 2000). وهذا بطبيعة الحال يقودنا إلى تعدد التعاريف المتعلقة بالتفكير الأخلاقي حيث

يعرفه أبو قاعود (2008) بأنه مجموعة من السلوكيات التي يظهرها الفرد في معاملته مع الأحداث التي تواجهه أو الأفراد الذين يتعامل معهم في الحياة، ويكتسب نمطهم من خلال التربية والبيئة التي عاش خلالها الفرد خلال مراحل عمره المختلفة، كما يعرفه أبو قاعود على أنه صفة مستقرة في النفس فطرية أو مكتسبة ذات آثار في السلوك الذي نتعامل من خلاله مع الأخلاق بطريقيتين هما:

أ. نحن نتعامل مع أفعال إنسانية مختارة وليست حيوانية غير اختيارية.

ب. أن تحديد السلوك يقتصر على علاقة الفرد بغيره من الأفراد في مجتمعه الذي يحياه واضعين في اعتبارهم بأن لكل كائن بشري خلفية اجتماعية عريضة (أبو قاعود، 2008).

وتعرفه ليلى (2000) على أنه البحث عن جملة المطالب لاحترام الحياة الإنسانية والشخص وتقدمها في القطاع الحيوي.

أما عبد الفتاح (2001) يعرف التفكير الأخلاقي بأنه "نمط التفكير الذي يتعلق بالتقييم الخلقي للأشياء والأحداث، وهو يسبق كل فعل أو سلوك خلقي، فالتفكير الأخلاقي ليس مجرد تطبيق وتنفيذ لنظام أو قانون سائد، بل تعقل كامن وراء الاختيار بين الصواب أو الخطأ يتعلق بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى الحكم، والوقوف على مبررات هذا الاختيار وبالنسبة للكلحوت (2004) فالتفكير الأخلاقي هو "حكم على العمل أو الفعل يصدره الفرد بعد القيام بعملية استدلال منطقي يطلق عليها الاستدلال الخلقي، قائم على الانصياع لمعايير المجتمع، أو طاعة القانون أو على أساس المبادئ الخلقية العامة (الكلحوت، 2004).

أما مشرف فتعرف التفكير الأخلاقي على انه الطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين بالصواب أو الخطأ، التي يستمد معاييرها من أخلاق المجتمع وتشريعاته (مشرف، 2009).

وتعد الأخلاق الركيزة الأساسية للتفكير الأخلاقي حيث تشكل الأخلاق مجموعة القواعد والأوامر العملية التي يتصف بها السلوك الإيجابي (الخير) الأمر الذي يترتب عليه أن التفكير الأخلاقي يساعدنا في التمييز بين ما هو خير وما هو شر (السبيعي، 2000).

وتجدر الإشارة إلى أن لكل فرد أسلوبه الخاص بطريقة تفكيره وهذا الأسلوب بطبيعة الحال يتأثر بعملية التنشئة الاجتماعية للفرد من حيث نمط التنشئة والبيئة الاجتماعية المحيطة والمستوى الثقافي للأسرة وغيرها الكثير، الأمر الذي يترتب عليه اختلاف طريقة التفكير من فرد إلى آخر تبعًا لاختلاف عملية التنشئة الاجتماعية ودوافعها.

العوامل المؤثرة في التفكير الأخلاقي:

يرى الشوارب والخوالده (2009) أن هناك عدة عوامل تؤثر في النمو الخلقي والتفكير الأخلاقي للفرد لا سيما في مرحلة الطفولة ويمكن إيجازها بما يلي:

1. **مستوى الذكاء:** حيث يجعل المستوى المنخفض من الذكاء لدى الطفل من الصعب عليه أن يستوعب المفاهيم الخلقية وأن يدرك المواقف التي تطبق فيها.
2. **نوع التعليم:** غالبًا ما يركز الكبار انتباههم على الأخطاء التي يقع فيها الأطفال ويعاقبونهم على ذلك دون أن يرشدوهم إلى ما يجب عليهم القيام به.
3. **التغيرات في القيم الاجتماعية:** بما أن القيم الخلقية للطفل هي انعكاس للقيم الاجتماعية؛ فإنها يمكن أن تتغير إذا تغيرت الأخيرة، ومثل هذا التغير في حقيقة الأمر يربك الطفل أكثر من الكبير.
4. **التناقض في السلوك الخلقي:** من الأسباب التي تجعل الأطفال مضطربين هو شعورهم بوجود تناقض بين ما يطلبه الآباء والمعلمون منهم وبين سلوك الكبار أنفسهم.

5. **صعوبة التمييز بيت المواقف:** يصعب على الأطفال استيعاب الفروق الدقيقة بين بعض المواقف التي تتضمن بعض العناصر المشتركة.

6. **الصراع مع الضغوط الاجتماعية:** إن المفاهيم الخلقية التي تستحسنها الجماعة التي ينتمي إليها الطفل قد تعد غير ملائمة في جماعة أخرى، فعندما يتعلم الطفل في البيت أن لا يتشاجر مع أحد ثم يرى أن جماعة الأقران تعده جباناً إن لم يفعل ذلك، فإنه يضطرب ويحتار في مسألة الاختيار.

وهناك مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر في نمو التفكير الأخلاقي للفرد وتكمن هذه العوامل في الآتي:

1. **العامل الديني أو درجة التدين لدى الفرد:** تشير معظم الدراسات ومنها دراسة (كامل، 1991) ودراسة (زهران، 1995). إلى وجود ارتباط دال بين نمو التفكير الديني لدى الفرد ونمو التفكير الأخلاقي لديه وأن هناك ارتباطاً وثيقاً بينهما وأن العلاقة بينهما هي علاقة تأثر وتأثير فالنمو في التفكير الديني هو الأساس في نمو التفكير الأخلاقي ذلك أن الأخلاق تعمل على قوة الضمير الفردي والجمعي.

2. **الفروق في النوع الاجتماعي أو الجندر:** في حقيقة الأمر اختلفت الدراسات حول هذه النتيجة وهي أن الاختلاف في النوع الاجتماعي يؤثر في التفكير الأخلاقي فعلى سبيل المثال هناك دراسات أظهرت نتائجها أن الذكور يتفوقون على الإناث في مستوى التفكير الأخلاقي كدراسة (كامل والشوني، 2000)، ودراسات أخرى أوضحت نتائجها أن الإناث يتميزن عن الذكور في مستوى التفكير الأخلاقي أي أن الإناث يتمسكن بالقيم الأصلية التقليدية لا سيما أخلاقيات النجاح والاهتمام بالمستقبل والتمسك بالخلق والدين أكثر من الذكور (عبدالفتاح، 1992).

3. **الفروق في العمر:** تعتبر نظرية كولبرج (Kohlberg) واحدة من أهم نظريات النمو الخلقي والتي أشار فيها إلى وجود علاقة بين النضج أو العمر الزمني وبين التفكير الأخلاقي وفي هذا السياق يشير (أبو جادو، 2007) أن الأفراد الذين يقعون في الفئة العمرية من (10 – 18) سنة تزداد مقدرتهم على الاستدلال الخلقي مقارنة بالآخرين في أي مرحلة عمرية في حياة الإنسان.
4. **العوامل الاجتماعية:** تعد البيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد ونمط التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد من العوامل الاجتماعية التي تؤثر في مستوى النمو الأخلاقي لدى الفرد، ذلك أن النمو الخلقي لدى الفرد يعبر عن علاقته وتكيفه مع بيئته الاجتماعية، وفي هذا السياق يشير ألين (Allen , 1995). إلى أن التكيف الاجتماعي يعبر عن مفهوم اجتماعي مرتبط بتعامل الفرد مع الآخرين، فسلوكيات الطفل تتأثر بسلوكيات الأسرة والأصدقاء والمعلمين مما يترك أثراً في شخصيته.
5. **العوامل النفسية والانفعالية:** حيث يعد تقدير الذات لدى الفرد ودرجة الضبط الداخلي والخارجي لديه من العوامل النفسية الهامة التي تؤثر في مستوى التفكير الأخلاقي لديه.
6. **العوامل الثقافية:** يتسم عصرنا الحالي بأنه عصر ثورة المعلومات والاتصالات، حيث أصبحت الكرة الأرضية قرية الكترونية واحدة بفضل الإنترنت الذي أسهم في التفاعل بين أبناء الثقافات المختلفة وبالرغم من كل ذلك فإن هناك مجتمعات ما زالت منغلقة على نفسها ولها أسلوبها الثقافي الحياتي الخاص بها (أبو قاعود، 2008).

خصائص التفكير الأخلاقي:

يتميز التفكير الأخلاقي بعدة مميزات وهي على النحو الآتي:

1. **التفكير الأخلاقي لدى الفرد يسير بشكل تتابعي:** أي أن الانتقال من مرحلة أخلاقية إلى أخرى يحدث بشكل تتابعي فكل مرحلة أخلاقية تبنى على المرحلة السابقة وما يميز الأفراد عن بعضهم البعض هو سرعة أوبطئ الانتقال من مرحلة إلى أخرى (المقالدة، 2013).
2. **عالمية التفكير الأخلاقي:** وفقاً لنظرية كولبرج فإن التتابع في نمو التفكير الأخلاقي هو ثابت وموحد في جميع الثقافات ويمتاز التفكير الأخلاقي وفقاً لنظرية كولبرج في أن مبادئه عالمية وشاملة (الهنداوي، 2002).
3. **تميز التفكير الأخلاقي:** يرى كولبرج أن الأفراد يظهرون نمطاً ثابتاً من التفكير الأخلاقي بغض النظر عن مضمون القصة المقدمة، ففي المستوى التقليدي ينظر الفرد للمعايير كلها نظرة واحدة سواء، فهو في كل الحالات مطيع لا لشئ إلا تجنب العقاب (الكحلوت، 2004). وفي المرحلة الثالثة يظهر الأفراد في تفكيرهم الأخلاقي إرضاء الآخرين وتقديم المساعدة لهم سواء أكانت القضية المتضمنة الإطاعة أو التعاطف بين الأصدقاء (أبو قاعود، 2008).
4. **تجمد التفكير الأخلاقي:** أي أن التفكير الأخلاقي لدى بعض الأفراد يقف عند مرحلة معينة حيث يشير كولبرج إلى أن الأطفال الذين لم تتح لهم فرصة النمو الأخلاقي لعدد من السنين يكونون أكثر احتمالاً لأن يتجمدوا في المستوى الذي وقفوا عنده، فالمراهق الذي في سن السادسة عشر من عمره ولا يزال يفكر بمستوى المرحلة الثانية، وهو نسبياً ثابت بالمقارنة بطفل العشر سنوات الذي يفكر بمستوى نفس المرحلة، وعندما

يجمد الأفراد لعدة سنوات في مرحلة عمرية معينة فأنهم يبنون حاجزاً قوياً يحول بينهم وبين فهم مقدمات عالمهم الاجتماعي الذي لا يتفق ومستوى تفكيرهم الأخلاقي (المقالدة، 2013).

النظريات المفسرة للتفكير الأخلاقي:

أولاً: نظرية بياجيه:

تعد الأخلاق من الموضوعات الهامة التي حظيت بالعديد من الدراسات والأبحاث وخاصة الدراسات النفسية التي ركزت على ثلاثة عناصر رئيسة للأخلاق هي: العنصر المعرفي، والعنصر السلوكي، والعنصر الانفعالي، وكان من أوائل الرواد الذين عملوا على دراسة هذا الموضوع العالم بياجيه (Piaget) وذلك من خلال نظريته في النمو المعرفي والذي أوضح فيها وجود عدة معايير تتحكم في السلوك الأخلاقي للفرد، عن طريق عرض مواقف على الأطفال من أربع سنوات إلى اثنتي عشرة سنة بعد ملاحظتهم أثناء اللعب، حيث قام بياجيه بطرح مجموعة من الأسئلة عليهم تهدف إلى تعريفهم ببعض المفاهيم، كالسرقة، والكذب، والعقاب، والعدالة ليرى كيف ينظر الأطفال إلى القواعد الأخلاقية (مجيد، 2009). وقد توصل بياجيه إلى اقتراح عدة مراحل للنمو الأخلاقي وهي:

أ. **مرحلة ما قبل الأخلاق:** تمتد هذه المرحلة من عمر الولادة إلى عمر سبع سنوات، في هذه المرحلة يكون الطفل متمركزاً حول ذاته إلى أن يصل إلى الثانية من عمره فلا تظهر لديه المقدرة على إصدار الأحكام الخلقية، أو القيام بأي سلوك خلقي، ثم يبدأ الطفل بالتركيز على صاحب السلطة وهو الأب أو الأم ويستمر حتى سن السابعة من عمره، ولكن الأخلاق في هذه المرحلة غير قابلة للتعلم على مواقف جديدة، فالطفل

يمكن أن يصل إلى قناعة بأن الكذب على الوالدين أمر غير جائز، ولكنه جائز على المعلم، أو أحد الزملاء، أو أي شخص (علاونه، 2010).

ب. **مرحلة الأخلاق خارجية المنشأ:** تمتد هذه المرحلة من عمر السابعة وحتى الثامنة، ويكشف الطفل في هذه المرحلة قواعد السلوك، ويعتقد أنها قواعد مفروضة من الكبار الراشدين وعليه إطاعتها، أي أنها قواعد ثابتة، وليس من الضروري أن يفهم أساسها العقلي أو المنطقي والفضيلة هي الالتزام بهذه القواعد المفروضة عليه من الكبار(كفافي، 2009). ويطلق بياجيه على الأخلاق خارجية المنشأ أخلاقية ضبط النفس أو الواقعية الأخلاقية" (Sternberg & Wanger, 1992).

ج. **مرحلة العلاقات الأخلاقية القائمة على أساس الاحترام المتبادل:** تبدأ هذه المرحلة في عمر الحادية عشر أو الثانية عشر، ويكون الطفل في هذه المرحلة قادرًا على تحديد وجهته أو نيته عند إصدار حكمة على صحة ما فعل أو خطأه، وفي هذه المرحلة أيضا تنمو لدى الطفل فكرة المساواة والعدالة فالأخلاقيات داخلية المنشأ تعني "أن معايير الطفل الأخلاقية تنبع من قناعة داخلية ذاتية، من غير إلزام خارجي" (شريم، 2009). في هذه المرحلة يصبح الأطفال على وعي بأن القوانين من وضع البشر، فعندما يقوم الفرد بالحكم على الأفعال فلا بد له من أن يأخذ بعين الاعتبار نوايا الفاعل والعواقب كذلك يضع في اعتباره أيضا احتمال الخطأ الإنساني ويفكر الأطفال في هذه المرحلة بمرونة أعلى في تنفيذ الأحكام الخلقية وعندئذ يدرك الطفل أن القاعدة الخلقية يجب أن تتعدل طبقًا للظروف بحيث تحقق الصالح العام والخير الأكثر حيث يدرك الطفل أن الحكمة في طاعة القوانين و القواعد الخلقية تكمن في تنفيذ روح القانون أكثر من حرفية القانون ويمكن القول أن الأخلاق في هذه المرحلة

أخلاق ديمقراطية تستند إلى المساواة بين الناس وتبنى على التعاون والاحترام المتبادلين وهي أخلاق عقلانية تنشأ من التفاعل بين الطفل ورفاقه وفيها يتحرر الفرد من قيود الراشدين وتنمو لديه فكرة المساواة والعدالة والأخلاقية، ويطلق بياجيه على هذه المرحلة مرحلة النسبية الأخلاقية، وتظهر في أخلاق الكبار حيث يلاحظ تعدد الاعتبارات عند استصدار الحكم الأخلاقي، والأخذ بوجهة نظر الآخرين، ودراسة الظروف والدوافع الكامنة وراء السلوك، والموضوعية في الحكم وهذه لا تظهر عند الطفل قبل الحادية عشرة من عمره (مشرف، 2009).

ثانياً: نظرية كولبرج (Kohlberg).

تعد نظرية كولبرج في النمو الأخلاقي إحدى النظريات ذات التوجه البياجي حيث تعد أفكار كولبرج امتداد لآراء بياجيه في التطور الأخلاقي وخاصة في جوانب ثلاثة رئيسة هي: الصياغات النظرية، مفهوم ومراحل النمو، ومنهجه في البحث (الريماوي، 2003). كما تعتبر من أشهر النظريات التي تبحث في التطور الأخلاقي وأكثرها إثارة للعديد من الأبحاث في موضوع التفكير الأخلاقي، وهي من أحدث نظريات النمو الأخلاقي ونمو التفكير الأخلاقي بشكل خاص وأنها أكثر النظريات ثراءً من استثارتها للبحث في التفكير الأخلاقي لقد ركز كولبرج في دراسته للنمو الخلقي على تتبع أحكام الأطفال في المسائل الخلقية المختلفة التي يكتسبونها من الأسرة والمجتمع الذي يحيط بهم، وتعد نظرية كولبرج انطلاقة حقيقية في ميدان دراسة النمو الخلقي حيث طرح كولبرج تصوره للنمو الخلقي أول مرة من خلال رسالته للدكتوراه التي نشرت عام 1958 حيث عمل على إعادة ما طرحه بياجيه مستخدمًا عينة من الأمريكيين معتمد على الطريقة الإكلينيكية وهي تختلف بعض الشيء عن طريقة بياجيه وإن تشابهت معها في الجوهر حيث يرى كولبرج أن مرحلتي النمو الخلقي عند بياجيه غير كافيتين

لتغطية جميع التغيرات التي تطرأ على التفكير الأخلاقي والتي يمر بها الفرد وهنا وضع نظريته التي تتكون من ستة مراحل لتغطية التغيرات النوعية في التفكير الأخلاقي لدى الأفراد وقد ضبط بعض المتغيرات المتداخلة مثل الجنس والوسط الاجتماعي، والطبقة الاجتماعية ومن ذلك توصل كولبرج إلى تحديد ثلاث مستويات للنمو الأخلاقي يشتمل كل منها على مرحلتين تختلف فيها مبررات إصدار الأحكام الخلقية وقد استخدم في تحديد تلك المستويات مصطلح العرف والقانون.

يمثل النمو المعرفي من وجهة نظر كولبرج شرطًا ضروريًا غير كاف لنمو التفكير الأخلاقي، والذي يعني تغيرًا في فهم الفرد لمبدأ العدالة التي تظهر في المرحلة الرابعة من مراحل النمو الأخلاقي في نظريته، وبالتالي في قراراته الأخلاقية (المقالدة، 2013).

اعتمد كولبرج في قياسه لنمو التفكير الأخلاقي على الطريقة الإكلينيكية التي قدمها بياجيه بهدف تحديد مستوى نضج التفكير الأخلاقي، حيث اعتمد على قصص تقدم أزمات افتراضية تستحث الفرد لتقديم قرارات أخلاقية واعتبر الإجابة عن هذه القيم بنعم أو لا غير كاف، ومن هنا كان يهتم في البحث عن التفكير الذي يكمن خلف هذه الإجابات من خلال الكشف عن هذه الأسباب التي أدت إلى ذلك الحكم (مشرف، 2009).

إن النمو الأخلاقي عند كولبرج لا يمثل معرفة متزايدة بالقيم الثقافية التي عادة ما تؤدي إلى نسبية أخلاقية، بل إنه أصبح يمثل التغيرات التي تطرأ في البناء المعرفي للفرد، ويؤكد كولبرج على ذلك باعتبار أن القيم ومضمونها تتفاوت من ثقافة إلى أخرى، ومن ثم فإن دراسة القيم الثقافية (المتعلقة بنمط ثقافي معين) ليس بوسعها الكشف عن كيفية تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية أو سلوكه في مواجهة المشكلات المتعلقة بمجتمعه، ومن ثم فإن ذلك يتطلب تحليلاً لأنماط التفكير الأخلاقي التي وجد أنها عامة في جميع الثقافات (حميدة، 1990).

توصل كولبرج وبياجيه إلى وجود علاقة إيجابية بين العمر الزمني والمرحلة الأخلاقيـــة التي يكون عليها الفرد، وأن المراحل الأخلاقية مثل المراحل المعرفية فهي نتاج لتفاعل الفرد مع البيئة، وأن معظم الأفراد في المجتمع لا يصلون إلى المرحلة العليا من النمو الأخلاقي حيث قد يبلغ المستويات العليا من التفكير الأخلاقي من 5 – 6 % فقط (العواملة و المزاهرة، 2003).

أجرى كولبرج دراسته على عينة مكونة من 72 طفلاً تتراوح أعمارهم بين 10– 13 – 16 سنة، وكانت العينة التي اعتمد عليها الباحث في دراسته ممثلة للمجتمع الذي بعيشون فيــه، واعتمد في دراسته على أسلوب المقابلة الفردية وكان يقوم بتسجيل المقابلة على شرائط تسجيل وبعد انتهاء المقابلة يقوم بتحليلها ودراستها دراسة دقيقة وكانـــت المقابلـــة تـــستغرق ســـاعتين وتحتوي أسئلة المقابلة على عدد من القضايا الخلقية عددها من 50 إلى 200 قـــضية اســـتخدم مجموعة من القصص تمثل كل قصة نوع من التناقض أو التعارض بين قيمتين من القيم الخلقية وعلى الطفل أن يختار إحدى هذه القيم. (غزال، 2007). ركز على الحكم الأخلاقي وعلى عملية التفكير التي ينتج من خلالها أحكامه الأخلاقية فليس هناك إجابة صـــحيحة وأخـــرى خاطئـــة، فالأفراد يحصلون على درجات بناءً على طريقة التفكير بغض النظر عن توجـــه الاســـتجابات المقترحة (Rice, 1992).

توصل كولبرج من خلال دراساته المتعددة في النمو الأخلاقي بتحديد ثلاثـــة مـــستويات أساسية لنمو التفكير الأخلاقي يحتوي كل منها على مرحلتين تتضمن كل منهما تغيراً نوعياً في البنية المعرفية تؤدي إلى نمط في التفكير الأخلاقي أكثر نضجاً، وأوضح كولبرج أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى ينشأ من الدافع إلى حل الصراع الذي يظهر عندما يدرك الفرد أن الآخـــرين ينظرون إلى الأمور بطريقة مختلفة عنه، وهذا الإدراك ينمو ويتطور من خلال زيادة مهـــارات التفاعل، ومن خلال إمكانية وضع الأفراد أنفسهم مكان الآخرين، لذلك فـــإن مـــستوى التطـــور

المعرفي للفرد يعد من المرتكزات الأساسية للتفكير الأخلاقي، فالنضج المعرفي ما هو إلا القدرة على التفكير في عدد من وجهات النظر المختلفة والموازنة بينهما (Cobb, 2001). وتتحدد هذه المراحل والمستويات عند كولبرج بالآتي:

أ. **مستوى ما قبل التقاليد (4 – 10) سنوات** ويشتمل هذا المستوى على مرحلتين هما:

1. **المرحلة الأولى مرحلة التوجه نحو الطاعة وتجنب العقاب:** في هذه المرحلة يكون سلوك الطفل محكوماً بتجنب العقاب من أصحاب السلطة وهم الوالدان أو المعلمون ولهذا يلتزم بالقواعد الأخلاقية (Brimi, 2008). والطفل في هذه المرحلة يعيد ما يقوله الكبار من أحكام أخلاقية، لا لأنه يدرك أو يعقل الموقف الاجتماعي، ولكن لخوفه من العقاب الذي قد يصدر عن الكبار.
2. **المرحلة الثانية مرحلة التوجه نحو المنفعة الشخصية:** هنا ينصاع الطفل بهدف الحصول على المنفعة، والمكافآت، فيبني علاقات تبادلية مع الآخرين، تقوم على أساس المقايضة من أجل خدمة الذات، وليس الإحساس بالعدل، والتعاطف، والحنان، والحب، ويكون الحكم الأخلاقي الصائب في هذه المرحلة هو الحكم الذي فيه منفعة لحاجات الفرد ورغباته، أو الحكم الذي يحقق منفعة متبادلة، وبالتالي فالسلوك الصائب هو السلوك الذي تكون له قيمه نفعية (المقالدة، 2013).

ب. **المستوى التقليدي (10 – 18) سنة:** وهو مستوى سيادة العرف والتقاليد حيث تستند أحكام الفرد إلى توقعات العائلة والقيم التقليدية وموافقة الآخرين، وينقسم هذا المستوى إلى مرحلتين هما:

1. **المرحلة الثالثة مرحلة التوافق الشخصي مع معايير الجماعة:** في هذه المرحلة يرغب الأطفال بطاعة القواعد لأنهم يطورون توافقاً اجتماعيًا، فهم يرغبون بالحفاظ

على حب واستحسان الآخرين، أي أن الأطفال يهتمون برأي الآخرين بهم، والذي يضيف بعدًا جديدًا في الأخلاق وهو الحاجة إلى التعايش، وبالرغم من إدراك الفرد في هذه المرحلة للتوقعات المتبادلة ومشاعر ووجهات نظر الآخرين، واهتمامات الجميع وتوقعاتهم، فإنه ما زال غير مدرك بعد للنظام الاجتماعي ككل، وهو غير مدرك لذاته على أنه جزء من مجتمع أكبر (حميدة، 1990).

2. **المرحلة الرابعة مرحلة التوجه نحو النظام والقانون:** يدرك الأطفال في هذه المرحلة الحاجة إلى تقييم الأفعال والتصرفات باستخدام معايير المجتمع الذي يعيشون فيه، ويرى كولبرج أن هذه المرحلة هي أعلى مستوى يمكن أن يصل إليه غالبية الأفراد، ويتبدل الاهتمام الأخلاقي لدى الطفل في هذه المرحلة من الأسرة إلى المجتمع، ويلتزم الطفل في هذه المرحلة بالقوانين واحترام النظام والسلطة كما أنه يهتم بالعلاقات الحميمة داخل الجماعة الواحدة والاهتمام على استمرارية هذه العلاقات، فإن القواعد يجب أن توفر فرص العدالة لكل فرد في المجتمع (أبو غزال، 2007).

ج. المستوى ما بعد التقليدي (18 سنة فما فوق): يعتمد السلوك الأخلاقي في هذا المستوى على المبادئ والقيم ذات الصبغة التطبيقية بصرف النظر عن سلطة الجماعة، حيث ينسجم سلوك الفرد في هذا المستوى مع أفكاره؛ ويتصف تعامله مع الآخرين بالاتزان والحق والعدالة، ولا يتأثر بالظروف الحالية التي يواجهها عند اتخاذ القرارات (حمدان، 2000) وينقسم هذا المستوى إلى مرحلتين هما:

1. **المرحلة الخامسة مرحلة التوجه نحو العقد الاجتماعي:** يرى كولبرج أن هذه المرحلة تجمع بين أخلاق المنفعة وحقوق الفرد، وفيها يكون الفرد واعيًا أن لدى الناس آراء مختلفة، ويسلك الفرد في هذه المرحلة محاولًا تحقيق أكبر قدر من المنفعة وحقوق الفرد، ويدرك

خلال هذه المرحلة أن القيم والقوانين نسبية، وعليه أن يحترم القوانين وإطاعتها، ويقصد بالعقد الاجتماعي الحرية والمشاركة التطوعية في النظم الاجتماعية لما تحققه من منفعة لجميع الأفراد (أبو غزال، 2007).

2. **المرحلة السادسة مرحلة التوجه نحو المبادئ الأخلاقية الإنسانية العامة:** المبدأ الرئيس في هذه المرحلة هو مبدأ العدالة وأن القانون الأساسي للعدل هو المساواة الفردية، واحترام كرامة الفرد الإنسان، كما أن الإنسان في هذه المرحلة يطور قانوناً خاصا به ينسجم مع الضمير لقد أشار كولبرج أن هذه المراحل الستة تتحدد بالقدرات والإمكانات المعرفية الموجودة لدى الفرد، كما أوضح كولبرج أن التفكير الأخلاقي لدى الفرد يحدث بشكل تتابعي خلال هذه المراحل الستة أي أن الانتقال من مرحلة أخلاقية إلى أخرى يحدث بشكل تتابعي فكل مرحلة أخلاقية تبنى على المرحلة السابقة وما يميز الأفراد عن بعضهم البعض هو سرعة وبطأ الانتقال من مرحلة إلى أخرى (حميدة، 1990).

ثالثاً: نظرية التعلم الاجتماعي:

يوضح رواد هذه النظرية أن الأخلاق لا تنمو في مراحل معينة ولا ترتبط بعمر معين، ولكنها تنمو وتكون قابله للتعديل من خلال التدخل البيئي، كما يرى أصحاب هذه النظرية أن النمو الخلقي كأي سلوك متعلم اجتماعياً يتكون بواسطة التعلم المباشر والتقليد بحيث تقوم التأثيرات البيئية بدور مهم فيه، وذلك من خلال تمثل الفرد واكتسابه للمعايير الثقافية لمجتمعه، وهكذا يتبين أن معظم أبحاث ودراسات هذه النظرية تركز على النمو الخلقي والسلوك الخلقي وليس على التفكير أو التعليل أو الحكم الخلقي، كما رفض أصحاب هذه النظرية اعتبار السلوك الخلقي داله للأبنية العقلية المفترضة كما هو الحال عند المعرفيين وذلك لاعتقادهم بأن السلوك الخلقي يتكون عند الفرد عن طريق التعلم بما فيها التعلم عن طريق التقليد وأن مبادئه العامة كافية لتفسير تعلم السلوك الخلقي، وهذا يعني أن الإجراءات التدريبية المتضمنة في تعلم السلوك

الخلقي هي نفسها المتضمنة في تعلم أي نوع آخر من تعلم أنواع السلوك، لأنه إذا ما تـم فهـم اكتساب السلوك الخلقي فلن تكون هناك حاجة لافتراض أبنية عقلية أخرى (أبو قاعود، 2008).

لقد أسهمت أعمال باندورا (Bandura) في مجال التعلم بالملاحظة في تفسير السلوك الأخلاقي حيث يرى باندورا أن السلوك الخلقي متعلم عن طريق النماذج فالمتعلم يلاحظ أفعال النموذج ونتائج أفعاله وقد كان لنظرية التعلم الاجتماعي اهتمام واضح في دراسة السلوك الأخلاقي، حيث تناولت الكيفية التي ينشأ بها الطفل ويتشرب القواعد الأخلاقية مع التركيز على عوامل التعزيز و العقاب والتقليد لتفسير تعلم الطفل السلوك الأخلاقي (الريماوي، 2003).

يرى الباحث أن التفكير الأخلاقي مهم في حياة الأفراد من حيث طريقة تعاملهم مع الأحداث التي يواجهونها في حياتهم من خلال المبادئ الخلقية العامة التي يستمدونها من التنشئة الاجتماعية والبيئة المحيطة بهم لذلك هنالك اختلاف في طريقة التفكير من فرد لآخر. ونمو هذه الأخلاق يعتمد على عدة مؤثرات مثل الذكاء والتعلم والثقافة والمجتمع.

اتخاذ القرار:

تؤدي عملية اتخاذ القرار دورًا مهمًا في حياة الأفراد والمجتمعات، حيث يُطلب من الطلبة أو الأفراد اتخاذ قرارات حاسمة تستدعي حزمًا من أصحابها من أجل تقرير مصيرهم وتسهم بشكل فعال في الإنجاز وتتنوع القرارات التي يتخذها الطلبة تبعًا لأهمية القرار المتخذ بالإضافة إلى اختلاف الظروف والمتغيرات التي تؤثر في اتخاذ القرار فضلاً عن المعلومات المتوفرة عن الموضوع المراد اتخاذ قرار بشأنه فهي تؤثر على نوع القرار المتخذ. ويرى (جروان ، 1999) أن عملية اتخاذ القرار كمهارة ذهنية تندرج تحت مظلة عملية التفكير المركب فهي تحتاج إلى القيام بمجموعة من المهارات المتتابعة والمتسلسلة، فيرى البعض أنه يمكن تصنيفها كنوع من أنواع التفكير المركب، ضمن استراتيجيات التفكير التي تضم احيانا حل المشكلات.

مفهوم اتخاذ القرار:

تعد كلمة قرار (Decision) كلمة لاتينية وتعني القطع أو الفصل، بمعنى تغليب أحد الجانبين على الآخر، فاتخاذ القرار هو نوع من أنواع السلوك ، يتم اختيارة وفق خطوات معينة تقطع عملية التفكير وتنهي النظر في البدائل الأخرى (رزق الله، 2002).

يعرف (الصيرفي، 2003) اتخاذ القرار على أنه "عملية عقلانية رشيدة تتبلور في الاختيار بين بدائل متعددة ذات مواصفات تتناسب مع الإمكانات المتاحة والأهداف المطلوبة" أما (Kaplan & Norton, 2000,79) فيعرفا اتخاذ القرار بأنه " كل ما يتخذه القادة المسؤولون في المنظمة من قرارات لمواجهة مشكلة أو موقف معين لتحقيق الأهداف المرجوة منها على أحسن وجه، والتغلب على المشكلة أو الموقف التي صدرت بشأنه" ويعرفه كل من (منصور وعواد، 2000) بانه " عملية اختيار الاستراتيجية أو الاجراءات والتي يعتقد متخذ القرار انها تقدم الحل الأنسب، وهذه العملية هي عملية رشيدة بعيدة عن العواطف". كما عرفه (ياغي، 2005، 16) بأنها عملية اختيار واعية لأحد البدائل من بين مجموعة من البدائل المتاحة لتحقيق هدف معين أو لمعالجة مشكلة قائمة. ويرى (الساعد وعلي، 2001) أن اتخاذ القرار هو عملية عقلية يتم من خلالها توليد وتقييم البدائل المتاحة ثم اختيار البديل الأنسب من بين هذه البدائل وذلك وفقا لمجموعة من الخطوات المتسلسلة لتحقيق الهداف المطلوبة". مما سبق يتضح أن اتخاذ القرار هو نشاط إنساني يستوجب التفكير المنظم والواعي وفي هذا السياق يشير (الشيخ، 2006) أن عملية اتخاذ القرار الفعال تتميز بما يلي:

1. **عملية تراكمية:** أي أنها عملية تستثمر الخبرة والمعلومات المتراكمة ولا تنطلق فجأة من دون مقدمات.

2. **لا تنشا من فراغ:** بل أنها تنشأ في تنظيم حقيقي بهدف مواجهة المشكلات و المواقف الضاغطة.
3. **لا تتوقف على قدرات متخذ القرار:** حيث أن البيئة المحيطة بالشخص متخذ القرار لها تأثير على القرار.
4. **تعد عملية اتخاذ القرار نتاج ومحصلة تفاعل الشخص متخذ القرار مع غيره من والمرؤوسين** وأصحاب المصالح Stakeholders سواء كان التفاعل مباشراً أم غير مباشر.
5. **تتم عملية اتخاذ القرار في مناخ مساعد على الإبداع:** أي في مناخ يجب أن تتوفر فيه المعلومات وإمكانيات البحث والتحري وحرية التفكير واتخاذ المواقف وإعلانها بشفافية.

وتجدر الإشارة إلى أن أهمية عملية اتخاذ القرارات تتأتى من ارتباطها الشديد بحياتنا اليومية كأفراد، وجماعات، ومؤسسات، هذا بالإضافة إلى أن موضوع اتخاذ القرارات يحظى بأهمية خاصة من الناحيتين العلمية والعملية (Harrison, 1999).

أنواع اتخاذ القرار:

أن عملية التصنيف لأنواع القرارات لا تخضع لمعايير واعتبارات ثابتة، إذ ليس هناك معيار ثابت ومحدد يمكن على أساسه تقسيم القرارات وتصنيف أنواعها، كما أن عملية التصنيف نفسها تخضع لاعتبارات وعوامل متعددة نابعة من طبيعة عملية اتخاذ القرارات وتعدد جوانبها، ونابعة أيضًا من اختلاف الجوانب التي تبحث منها هذه العملية (كنعان، 1998).

ويشير (أبو سبت، 2005: 55) إلى أن هناك معايير متفق عليها من قبل الباحثين لأنواع القرارات والشكل رقم (1) يبين ذلك:

1) تصنف القرارات حسب درجة توفر المعلومات إلى ما يلي:

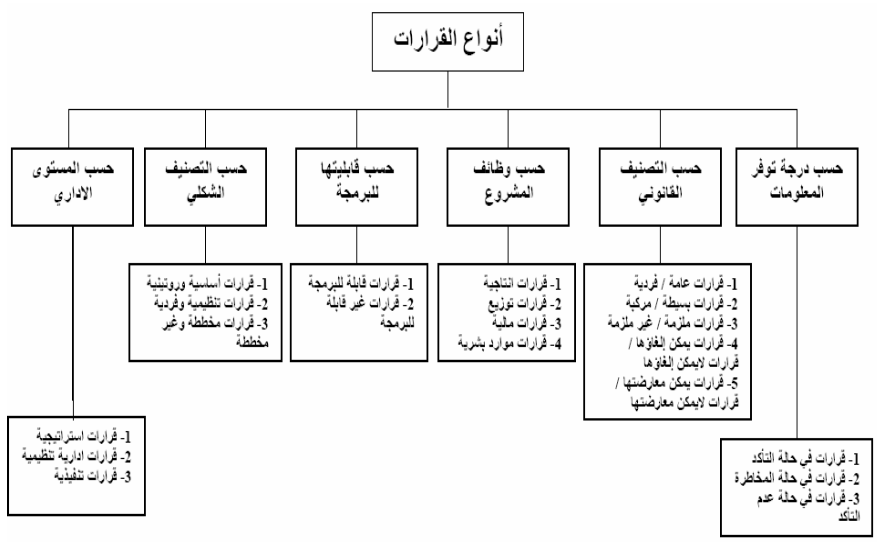
أ. **القرارات في حالة التأكد:** ويقصد بها القرارات التي يتم اتخاذها في ظل ظروف وأوضاع التأكد التام سواء من حيث طبيعة المتغيرات أو العوامل المؤثرة في عملية صنع القرارات، الأمر الذي يترتب عليه المعرفة المسبقة بنتائج القرار. ويقوم هذا النوع من القرارات على افتراض مفاده أن لدى متخذ القرار معلومات كاملة عن البيئة المحيطة بالقرار بالإضافة إلى معلومات عن النتائج الخاصة بالقرار وفي هذه الحالة يكون المدير متأكدا من كل بديل من البدائل المتاحة، وتمثل هذه الحالة قمة المثالية ويصعب تطبيقها في الواقع العملي.

ب. **القرارات في حالة المخاطرة:** وهي القرارات التي يتم اتخاذها في ظل ظروف وحالات محتملة الوقوع، من هنا يتوجب على متخذ القرار أن يأخذ بعين الاعتبار الظروف والمتغيرات المحتملة الحدوث في المستقبل، وكذلك درجة احتمال حدوثها. وتقوم هذه القرارات على افتراض أن متخذ القرار يعلم احتمالات حدوث النتائج ولكنه لا يعلم أياً من هذه النتائج سوف يحدث، إذ يكون هنالك عدد متشعب من النتائج لكل بديل ولا يوجد معرفة كاملة باحتمالية وقوعها فالمدير هنا ليس بوسعه التحكم أو مراقبة بيئة القرار ولكن لديه القدرة على زيادة أو إنقاص عدد البدائل المتاحة (ياغي، 2005).

ج. **القرارات في حالة عدم التأكد:** يقصد بها القرارات التي غالبًا ما تقوم بها الإدارة العليا عند تحديد أهداف المشروع العامة وسياسته، مع الأخذ بعين الاعتبار أنه يصعب على الإدارة في هذه الحالة تحديد الظروف المتوقع وجودها أو حدوثها، بسبب عدم

توفر معلومات كافية، وبالتالي صعوبة التنبؤ بها، ومثل هــذه القــرارات لا تتــوافر لمتخذها كل المعلومات المطلوبة عن المشكلة محل القرار، أو حتى لا تتوافر لـــه أيـــة معلومات عن المشكلة، مما يجعل الاحتمالات المرتبطة بالأحداث المتوقعة عــن هــذه المشكلة غير المعروفة.

الشكل رقم (1) أنواع القرارات حسب تصنيفاتها المختلفة



2) تصنف القرارات حسب البعد القانوني لها إلى ما يلي (مشرقي، 1997):

أ. قرارات عامة وأخرى فردية: فالقرارات الفردية هي تلك القرارات التي تخاطب فرداً بذاته أو مجموعه من الأفراد، مثل قرار تعيين أو فصل (حسن، 2004).

ب. قرارات بسيطة وقرارات مركبة.

ج. قرارات ملزمة وأخرى غير ملزمة: وهي عبارة عن قرارات تنظيميه أي تلك التـــي تتضمن قواعد عامه ملزمة تطبق على عدد من الأفراد.

د. قرارات يمكن إلغاؤها وقرارات لا يمكن إلغاؤها.

ه. قرارات يمكن معارضتها وقرارات لا يمكن معارضتها.

3) حسب وظائف المشروع: هناك قرارات تتعلق بالإنتاجية، وقــرارات تتعلــق بــالتوزيع، وقرارات مالية، وقرارات تتعلق بالموارد البشرية وكل هذه القرارات حسب الوظائف الموجودة في المنظمة (عاشور، 1996).

4) أنواع القرارات وفقًا لإمكانية جدولتها أو برمجتها: وتصنف القرارات وفقاً لهذا المعيار إلى نوعين:

أ. **القرارات المبرمجة:** وهي قرارات تتخذ لمواجهة المشكلات اليومية التي لا يحتاج صنع القرار فيها إلى تفكير طويل أو جهد ذهني كبير مثل العمليات الكتابية وغيــر الفنيــة وتتخذ وفق قواعد وإجراءات وسياسات مرسومة مسبقا ومحددة من قبل الإدارة العليا.

ب. **القرارات غير المبرمجة:** وهي القرارات التي تعالج قضايا أو مسائل لا تحدث يوميًا، كما أنها تتناول مشاكل غير معروفة بصورة مسبقة ومشاكل جديــدة، ولمــا كانــت القرارات غير المبرمجة تحتاج إلى تفكير وإبداع فقد سميت بالقرارات الإبداعيــة أي أن هذا النوع من القرارات لا تتكرر وإذا تكررت فإن ذلك يكــون خــلال فتــرات متباعدة (Simon and Thompson, 1998).

5) القرارات وفقًا للمستوى الإداري أو وفقًا لأهميتها: وتصنف القرارات وفقاً لهذا المعيار لثلاثة أنواع على النحو الآتي:

أ. **القرارات الإستراتيجية:** وهي القرارات التي تتعلق بكيان التنظــيم الإداري ومــستقبله والبيئة المحيطة، إذ تميز هذا النوع من القرارات بالثبات النسبي طويل الأجل، وضخامة الاستثمارات أو الاعتمادات المالية اللازمة للتنفيذ، ويتم اتخاذ مثل هــذا النــوع مــن القرارات في قمة الهرم التنظيمي للإدارة العليا (Garthe, 2004).

ب. **القرارات التكتيكية:** وهي القرارات التي يتم اتخاذها في الغالب في مستوى الإدارة الوسطى، إذ تتعلق بتفويض الصلاحيات والمسؤوليات، والعلاقات بين العاملين وقنوات الاتصال وتقسيم العمل وغيرها (كنعان، 2003).

ج. **القرارات التشغيلية:** وهي القرارات التي تتعلق بالتوزيع الداخلي للموارد وترجمة الأهداف والخطط إلى أعمال متفرقة وتتسم هذه القرارات بأنها قصيرة المدى وتتعلق أساسًا بأسلوب العمل الروتيني وهذه القرارات من اختصاص الإدارة الدنيا أو التشغيلية (Garthe, 2004).

6) القرارات وفقًا للنمط القيادي لمتخذها: تصنف القرارات وفقاً لهذا المعيار إلى نوعين:

أ. القرارات الأوتوقراطية (الانفرادية): وهذه القرارات يتم اتخاذها من قبل المدير بشكل انفرادي ويعلنها على مرؤوسيه دون إعطائهم أية فرصة في المشاركة في اتخاذها، ولا يضع في اعتباره رد فعل المرؤوسين نحو القرار المتخذ من قبله مما يكون له التأثير السلبي على التنظيم والعاملين فيه.

ب. القرارات الديمقراطية (المشاركة): وهي القرارات التي يتم اتخاذها من قبل المدير عن طريق مشاركة الموظفين في المستويات الإدارية المختلفة، وتتميز هذه القرارات بفاعليتها ورشدها، ذلك لأن مشاركة المرؤوسين في اتخاذها يساعد على قبولهم لها وعدم معارضتهم وخلق الالتزام نحو تنفيذها (عليان، 2002).

خطوات ومراحل عملية اتخاذ القرار: إن اتخاذ أي قرار يمر بمجموعة من المراحل والخطوات التي باتت معروفة لدى العلماء والباحثين وهي خطوات متفق عليها وإن كان هناك اختلاف فإنه فقط يكون في مهارة القيام بهذه الخطوات، ومدى توافر المعلومات التي تخدم كل مرحلة، وكذلك وجود نظام اتصال فعال يؤدي إلى فهم الموقف الإشكالي فهمًا حقيقيًا والتفاعل

معها لصالح المنظمة. وفي هذا السياق يحدد البعض مراحل اتخاذ القرار في: تحديد وحصر المشكلة – تحليل وتقييم المشكلة – وضع المعايير أو المقاييس التي به سوف يتم تقويم الحل أو وزنه كحل مقبول وكافٍ للحاجة – جمع المعلومات صياغة واختيار الحل (أو الحلول) المفضل واختباره مقدماً – وضع الحل المفضل موضع التنفيذ. ويرى سيمون وثومبسون Simon and Thompson (1998) أن القرار يشتمل على ثلاث مراحل رئيسية، هي:

أ. اكتشاف المناسبات لصنع القرار.

ب. اكتشاف سجل الأعمال الممكنة.

ج. الاختيار بين سبل العمل.

وبشكل عام يرى (البكري، 2008) أن مراحل عملية اتخاذ القرارات تتكون من سبع مراحل هي:

أ. تعريف وتحديد المشكلة: في هذه المرحلة يجب على صانعي القرار أن يعوا تماماً أن هناك مشكلة تحتاج لحل وحلها يتوقف على صناعة القرار واتخاذه.

ب. تحليل المشكلة: كلما تم الاعتراف بوجود مشكلة أمكن ذلك من حلها بسهولة وهذا بطبيعة الحال يتطلب من الإداريين أن يقوموا بجمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة وبالتالي يساعد ذلك على فهم المشكلة فهمًا حقيقيًا الأمر الذي يمكن صانعوا القرار من المفاضلة بين البدائل المتاحة واختيار الأنسب وكل ذلك يأتي بالاعتماد على قدرة صانعي القرار من الحصول على أكبر قدر ممكن من البيانات الدقيقة و المعلومات المحايدة و الملائمة زمنيًا من مصادرها المختلفة، ومن ثم تحديد أحسن الطرق للحصول عليها، ثم يقوم بتحليلها تحليل دقيقاً. ويقارن الحقائق والأرقام ويخرج من ذلك بمؤشرات ومعلومات تساعد على الوصول للقرار المناسب.

ج. تنمية بدائل الحل: يتوقف عدد الحلول البديلة ونوعها على عدة عوامل منهـا وضـع المنظمة، والسياسات التي تطبقها، والفلسفة التي تلتزم بها، وإمكانياتها المادية، والوقت المتاح أمام متخذ القرار، واتجاهات المدير– متخذ القرار– وقدرتـه علـى التفكيـر المنطقي والمبدع، الذي يعتمد على التفكير الابتكاري.

د. تقييم بدائل الحل: من خلال الاطلاع على البدائل التي تم وضعها والاختيار من بينها بحيث يكون البديل الذي تم اختياره هو الأنسب

ه. اختيار البديل الأنسب: بناءً على المفاضلة بين مختلف الحلول المقترحة يـتم اختيـار الحل الأنسب لظروف المؤسسة والأمر موضوع القرار والظروف المحيطة به وتـتم عملية المفاضلة بين البدائل المتاحة واختيار البديل الأنسب وفقًا لمعايير واعتبـارات موضوعية يستند إليها المدير في عملية الاختيار، ومن هذه المعايير على سبيل المثال – لا الحصر – تحقيق البديل للهدف أو الأهداف المحددة، فيفضل البديل الذي يحقـق أهم الأهداف أو أكثرها إسهاما في تحقيقها، واتفاق البديل مع أهمية المنظمة وأهدافها وقيمها ونظمها وإجراءاتها، وقبول أفراد المنظمة للحل البديل واسـتعدادهم لتنفيـذه، ودرجة تأثير الحل البديل على العلاقات الإنسانية والمعاملات الناجحـة بـين أفـراد التنظيم.

و. تنفيذ الحل: لا ينتهي الأمر عند تحديد الحل الأنسب فقط بل يمتد إلى وضـع الحـل موضع التنفيذ بواسطة الأفراد أو الجهات المختصة ويتم ذلك بعد إخبار كل المعنيـين بالحل الأنسب ووضع خطوات عملية في إطار زمني للتنفيذ أي يجب علـى متخـذ القرار اختيار الوقت المناسب للإعلان عن تنفيذ البديل الذي اتفق عليه.

ز. التقييم والرقابة على الحل: بعد أن يتم وضع الحل المقترح موضع التنفيذ يجب القيام بدراسة مدى كفاءة هذا الحل في معالجة المشكلة ويسمى ذلك بتقييم القرار وبناءً على هذا التقييم يتم التأكيد على استمرارية تنفيذ الحل المقترح أو تنفيذ خيار آخر بديل. وتمتاز عملية متابعة تنفيذ القرار بأنها تنمي لدى متخذي القرارات أو مساعديهم القدرة على تحري الدقة والواقعية في التحليل أثناء عملية التنفيذ مما يساعد على اكتشاف مواقع القصور و معرفة أسبابها و اقتراح أسباب علاجها، كما أنها تساعد على تنمية روح المسؤولية لدى المرؤوسين و حثهم على المشاركة في اتخاذ القرار.

وتجدر الإشارة إلى أن فاعلية صناعة القرارات تعتمد على مدى قدرة صانعي القرار على المفاضلة والاختيار بين البدائل المتاحة للمشكلة موضوع القرار، وهذا لا يتحقق إلا إذا تم الاختيار نتيجة دراسة علمية وتقدير سليم للواقع وهذا يعني أن الفاعلية الكلية للقرار يمكن قياسها من خلال ثلاثة معايير وهي: جودة القرار، وقبول القرار، والتوقيت الملائم لاتخاذ القرار.

أ. **العوامل المؤثرة في فاعلية اتخاذ القرار:**

تتحدد العوامل المؤثرة في فاعلية اتخاذ القرار إلى أربعة عوامل هي:

1. **العوامل الإنسانية وتتمثل في:** أن متخذ القرار سواء أكان فرداً أو جماعة أو عضوًا في مجتمع يتأثر بما يتأثر به الآخرين وهذا بطبيعة الحال ينعكس على سلوكه وتصرفاته، وكذلك أيضًا بالنسبة للمساعدين والمستشارين فإن صناعة القرار تتأثر أيضًا بمدى العلاقة التي تربط بين متخذي القرار وصانعوه حيث أن أسلوب وطريقة تفكير هؤلاء المستشارين والمساعدين وعرضهم للموضوعات تؤثر في صناعة القرار لذا يجب أن يكون هناك انسجام في عمل صانعي القرار حتى يقدموا القرار لمتخذه بشكل صحيح، وفي السياق ذاته فإن المرؤوسين في العمل يساهمون في صنع القرار

فلا يجب النظر إليهم بوصفهم أدوات ميكانيكية مجردين من كل معرفة وقدرة من هنا يجب على متخذ القرار أن يجعل من المرؤوسين أفرادًا لهم مساهمة في صناعة القرار وأن يأخذ بآرائهم ووجهات نظرهم في إيجاد الحلول التي يختار متخذ القرار من بينها البديل الأفضل (كنعان، 2007).

2. **العوامل التنظيمية (الإدارية):** وتتمثل في القوى الكامنة في الموقف الإداري الذي خلق المشكلة محل القرار، إلى جانب المركزية الشديدة وعدم تفويض الصلاحيات، وعدم وضوح الاختصاصات وتداخلها، وكذلك الاتصالات الإدارية وفاعليتها، ونطاق الإشراف الذي يكون للمدير على مرؤوسيه بالإضافة إلى البيروقراطية وتباين وتعقد الإجراءات، وأيضاً ضعف التنسيق بين الإدارات والوحدات والأقسام.

3. **العوامل البيئية والحضارية وتتمثل في** انسجام القرار مع الصالح العام أي يجب على متخذو القرار أن يقدموا القرار للمدير بالشكل الذي يمكنه من اتخاذ القرار بحيث تنعكس نتائجه على كل الجمهور أو المواطنين لا أن يتأثر به فئة معينة أو أن يخدم مصالح فئة معينة وهنا على المدير أن يتدرب جيدًا على كيفية تحقيق التوازن بين رغبات المواطنين والخروج بأقل ضرر ممكن جراء اتخاذ القرار بالإضافة إلى التقاليد الاجتماعية والقيم الدينية وهذه بطبيعة الحال تختلف من مجتمع إلى آخر فهي في مجتمع القرية غير عنها في مجتمع المدينة التي تكون أكثر تعقيداً من حياة القرية (شوقي، 1998) علاوة على ذلك فإن التقدم التكنولوجي والتطورات التقنية التي رافقتها لعبت دوراً رئيس في التأثير على اتخاذ القرارات الإدارية سواء من حيث السرعة أو الاحتفاظ بالبيانات والمعلومات فعلى سبيل المثال ساهم الكمبيوتر في تجميع البيانات وتحليلها وتخزينها واسترجاعها في حال احتجنا لها، الأمر الذي يساهم

في إيجاد حلول مناسبة للمشكلات الإدارية موفراً بذلك الوقت والجهد الذي كان الإداري يستهلكه بالبحث عن البيانات والمعلومات مما يؤثر على متخذ القرار (عبدالفتاح، 2000).

ب. المشاركة في عملية اتخاذ القرار: إن عملية إشراك المرؤوسين في صناعة واتخاذ القرارات من العمليات الضرورية التي تؤثر فيهم أو في المؤسسة التي يعملون بها وذلك ضماناً لوضوح الرؤية وتبادل الرأي قبل أن تتخذ القرارات. إذ أن إشراك المديرين والقادة والموجهين في عملية صنع القرار يضمن تعاونهم الاختياري والتزامهم بتنفيذها، كما أنه يحق ديمقراطية الإدارة وهو أمر غاية في الأهمية في الفكر الإداري الحديث. هذا من جانب، ومن جانب آخر تعتبر المشاركة في صناعة القرارات واتخاذها عملية مهمة تساهم في التوصل إلى القرار المناسب، وتؤثر عملية المشاركة على عملية صناعة القرار بدءً من تحديد المشكلة ولغاية مرحلة الوصول إلى تنفيذ القرار، حيث يشارك المرؤوسون في الإدارة في تحديد المشكلة وجمع المعلومات ومناقشتها وتحليلها، وبعد أن يتخذ المدير القرار المناسب فإن دور العاملين لا ينتهي عند المشاركة في صنع القرار بل قد يمتد كذلك إلى تنفيذ القرار، وتعتبر عملية المشاركة في صناعة القرارات واتخاذها وسيلة ناجحة وأسلوب ناجع لتقبل القرارات وزيادة فاعليتها فهي من فنون القيادة التي تعتمد على الإدراك السليم للعلاقات الإنسانية (البوعشي، 2003). ومن الأهمية بمكان أن نشير إلى أن عملية صنع القرار الإداري تتطلب توفير الحقائق التي أساسها المعلومات والبيانات والإحصاءات الدقيقة. وذلك لتكون عمليتي صناعة واتخاذ القرار قائمة على أسس جماعية تعنى بصناعة القرار حيث أن العمل بروح الفريق الواحد والتشاور في الأمر يساهمان في تطوير العمل الإداري بالمؤسسة لا بل يعتبران من الحقائق الأساسية التي يسعى الفكر الإداري الحديث إلى تطويرها والأخذ بها.

إن عملية اتخاذ قرارات رشيدة يعني أن نبتعد قدر الإمكان عن التفرد بالقرار بمعنى يجب أن يكون القرار الواحد ناتجاً من مجموعة آراء واقتراحات يمثل كل منها إسهاماً معيناً في صنع القرار. ولكي تؤتي المشاركة في اتخاذ القرار نتائج إيجابية يتوجب على الإدارة مراعـــاة عـــدة اعتبارات منها: الوقت المتاح، العامل الاقتصادي، المسافة بـــين الرؤســـاء، ســـرية القـــرارات (الجوهري، 1998).

مما سبق يتضح أهمية المشاركة في عملية صنع القرار والتي تعني اندماج الأفراد عقليًا وعاطفيًا في مواقف الجماعة، مما يشجعهم على تحقيق أهدافها وتحمل المسؤوليات المنوطة بها (الرويلي، 1421ه) وتجدر الإشارة إلى أنه عندما يشارك أكثر من شخص في القرار يعني ذلك أن هناك بدائل عديدة وأنظمة ومقترحات مختلفة فكثير من القرارات أو حل المشكلات يـــدركها الموظفون أكثر من إدراك المدير فتأتي القرارات أكثر فاعلية وواقعية هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن مشاركة الجماعة في صنع القرار تدعم عامل الثقة والدافعية إلى العمل كما تزيد مـــن درجة الولاء والانتماء للجهاز أو المؤسسة فيشعر الفرد الواحد أنه جزء فعال من كيان المنظمة وليست وقفاً على المديرين. ومن مميزات المشاركة في عمليـــة صـــنع القـــرار أنهـــا تجعـــل المرؤوسين يشعرون بالتقدير و الشعور بالأهمية، وكذلك تقبل التغيير، كما أن مـــن مميزاتهـــا تساعد في سهولة توجيه الآخرين و تحسين كفاية العمل، كما أن مشاركة المرؤوسين في عملية صنع القرار تحفزهم وتجعلهم متعاونين في كل مرحلة من مراحل صناعة القرار بالإضافة إلى تحسين نوعية القرارات الإدارية (عبدالفتاح، 2000). ويرى الباحث أن عملية اتخاذ القرار من العمليات الأساسية التي يتخذها الفرد في حياته اليومية والتي تمر بالعديد من المراحل والتي من خلالها يتخذ الفرد قرارًا صائبًا بناءً على تقييم البدائل المتاحه لديه واختيار الأفضل منهـــا بمـــا يتناسب مع تحقيق أهدافة المنشودة.

النظرية النفسية في اتخاذ القرار:

تتلخص النظرية السيكولوجية في اتخاذ القرار في أنها تؤكد على أهمية العوامل الشخصية في اتخاذ القرار تلك العوامل التي تميز الأفراد بعضهم عن بعض وبالتالي تؤثر على الأسلوب الذي يتبعونه في اتخاذ القرار، وقد حدد سبرانجر Spranger بعض الصفات الشخصية للأفراد على النحو التالي:

1. الشخصية الاقتصادية: وهذه الشخصية تسعى إلى كل ما هو عملي ومفيد.
2. الشخصية الاجتماعية: وتتميز هذه الشخصية بالبحث عن حب الناس واللطف في التعامل والسماحة وعدم الأنانية.
3. الشخصية العلمية: وهي شخصية تبحث عن الحقيقة والمنطق في كل التصرفات.
4. الشخصية السياسية: وهي شخصية تبحث عن القوة والتأثير والشهرة.
5. الشخصية الدينية: وتتميز بالروحانية. (مدني عبدالقادر، 1996)

غير أن سبرانجر Spranger يعود فيقول أنه من الصعب أن نجد كل صفة من هذه الصفات تنطبق على شخص معين بحد ذاته ولا تنطبق على الآخرين، فليس هناك شخص اقتصادي أو اجتماعي أو علمي بنسبة 100%، وإنما هناك خليط من الصفات في كل إنسان وأن جانباً أو آخر من هذه الصفات قد يطغى على تصرفات الإنسان وسلوكه، وعلى ذلك فإن القرارات التي يتخذها الفرد تنطلق من الخلفية السيكولوجية لطبيعة شخصيته.

ويشير (الهادي، 1999) إلى ان عملية اتخاذ القرار ترتبط ارتباطا وثيقا بخصائص الفرد وميولة واتجاهاته، كما يتأثر بالحلة الانفعالية التي يتعرض لها الفرد من قلق وخوف، والتي تزداد كلما زاد عنصر الغموض والمخاطرة، فسلوك الفرد كمتخذ القرار تحكمه عدة عوامل نفسية مختلفة، تعمل على مستوى الوعي واللاوعي. كما أن اختلاف الافراد في خصائصهم العقلية والانفعالية،

وما يتبط بكل منها من اختلاف وتباينات في القدرة على التفكير والتحصيل والتعلم والقدرة اللغوية والاستدلالية، والميول والتذكروغير ذلك من الخصائص والسمات كل هذا يؤدي إلى ايجاد فروق واختلاف بين الافراد في عملية اتخاذ القرار (الزيات، 1995).

التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار:

يقر علماء النفس بأن السلوك الأخلافي هو سلوك مكتسب يكتسبه الفرد من خلال تفاعله اليومي مع مواقف الحياة المختلفة هذا من جهة، ومن جهة أخرى أيضًا يرى علماء النفس بأن السلوك الأخلاقي لا يتم اكتسابه دفعةً واحدة وإنما يتم اكتسابه بشكل تراكمي أو بشكل موازي لتطور جميع الجوانب الشخصية للفرد، فالنمو الأخلاقي لدى الفرد يتأثر بجملة التغيرات النوعية التي تطرأ على الاحكام الخلقية لديه أثناء فترة نموه بحيث يكتسب الفرد المبادئ الأخلاقية التي تعمل على تقوية العلاقات الاجتماعية وتعزيز تكيف الفرد مع نفسه، والتصرف وفق معتقداته الخاصة وهذا بطبيعة الحال يساعد الفرد على اتخاذ القرارات التي يشعر بأنها مناسبة له (عطيه والشاذلي، 2010).

إن النمو الخلقي للفرد يعبر عن علاقة الفرد وتكيفه مع بيئته الاجتماعية إذ يشير إلين (Allen, 1995). إلى أن تكيف الفرد مع بيئته الاجتماعية يعبر عن مفهوم اجتماعي مرتبط بتعامل الفرد مع الآخرين، فسلوكيات الطالب الجامعي مثلاً تتأثر بسلوكيات الأستاذ الجامعي والزملاء مما يترك أثراً في شخصيته، فتكيف الفرد مع بيئته والنمو الخلقي مكملان لبعضهما في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد حيث أن النمو الخلقي يؤدي إلى تكيف الفرد مع بيئته الاجتماعية وبالتالي شعوره بالسعادة من خلال الالتزام بقوانين المجتمع وقيمه والتفاعل الاجتماعي السوي مع الآخرين الأمر الذي يمكنه في نهاية المطاف من اتخاذ قرارات تحقق له مزيدًا من السعادة (عبدالله، 2001).

كما يساعد التفكير الأخلاقي السيلم لدى الفرد على تحقيق قدر مناسب من الصحة النفسية، والابتعاد عن التوترات والصراعات النفسية التي تؤدي إلى بناء الشخصية المتكاملة المنسجمة،

وإيجاد شخصية قادرة على تحمل المسؤولية الأخلاقية واتخاذ القرارات التي تخدم الفرد نفسه ومجتمعه.

من هنا يعد التفكير الأخلاقي موضوعًا مركزيًا ومحوريًا هامًا بالنسبة للطلبة لأن ذلك سينعكس على قدرة الطلبة في اتخاذ القرارات السليمة داخل البيئة الجامعية، وهذا يعود على الفرد بإحساسه بقيمته وكرامته وبشخصيته العلمية وأهميته في المجتمع الذي يتعلم فيه، وحريته في اتخاذ قراراته، وتنمية قدراته لتحقيق ذاته على أسس صحيحة وفعالة؛ وبالتالي برزت طرق عديدة في كيفية اتخاذ القرار المناسب لدى طلبة الجامعة الأردنية التي تهدف لمساعدة الطالب على تحقيق ذاته، والتعبير عن إمكاناته وقدراته الكامنة؛ بحيث يستثمر الحد الأقصى منها، والتي بدأت تركز على الجوانب الإنسانية لدى الطالب الجامعي في قدرته على اتخاذ القرار، كذلك تركز على الجوانب الدينية والخلقية والتربوية المستمدة من عقيدتنا وسنة النبي صلى الله عليه وسلم، ومن عاداتنا وتقاليدينا وهذه الجوانب تساعده في التفكير بأخلاق نبيلة قبل اتخاذه أي قرار في مهمة أو في عملية أو في وظيفة معينة (مشرف، 2010). يمكننا القول أن اتخاذ القرار الصائب يعتمد في النهاية على التفكير الأخلاقي لأنه يعتمد على المجهود الذي يبذله الطالب من أجل الإلمام بالجوانب الأخلاقية المختلفة، ويعد التدقيق في المسائل الأخلاقية والاستفادة من الآراء المختلفة المحيطة به من العوامل التي تؤهله إلى اتخاذ قرارات سليمة، ولكن يبقى العامل الأهم والرئيس في اتخاذ القرار هو إمكانية الطالب على الالتزام بمنهج في التفكير والتصرف في اتخاذ أي قرار يتعلق بمستقبله أو بشؤون حياته المختلفة، كما أن التفكير الأخلاقي بمستوياته هو ذلك المكون المعرفي والوجداني الذي يعكس ما يعتقد الطالب بأنه صواب أو خطأ، ويستطيع من خلاله مراعاة مصالح الآخرين. وهنا يساعده بناء شخصيته وفق العادات والتقاليد والقيم والمعايير التي من خلالها يستطيع اتخاذ القرار السليم (الجوبان، 2012).

ثانياً : الدراسات السابقة

نظرًا لندرة الدراسات حسب علم الباحث والتي تناولت العلاقة المباشرة بين متغيري مستوى التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار سيتم في هذا الجزء من الدراسة تناول الدراسات السابقة حول كل متغير.

أولا: الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم التفكير الأخلاقي:

أجرى مقالده (2013) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هدفت أيضًا التعرف إلى العلاقة بين التفكير الأخلاقي والتفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك والفروق ذات الدلالة الإحصائية (α=0.05) في مستويات التفكير الأخلاقي ومستوى التفاؤل والتشاؤم التي تعزى إلى كل من الجنس والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة تم اختيارهم للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2012 – 2013 وتم استخدام مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين والمعد من قبل عبد الفتاح (2001) ومقياس التفاؤل والتشاؤم الذي طوره الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الأخلاقي بشكل عام جاء بدرجة متوسطة لدى طلبة جامعة اليرموك وفي المرحلة الرابعة وهي (التمسك الصارم بالقوانين والأنظمة) من مراحل التفكير الأخلاقي الستة عند كولبرج كما أظهرت أن مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة مرتفعة، وأشارت إلى وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين التفكير الأخلاقي والتفاؤل والتشاؤم على الدرجة الكلية للمقياس لدى طلبة جامعة اليرموك، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في مستوى التفكير الأخلاقي يعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث، كذلك وجود فروق داله إحصائياً (α=0.05) في مستوى التفكير

الأخلاقي يعزى لمتغير التخصص ولصالح الكليات الإنسانية.وعدم وجود فروق داله إحصائياً في مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لأثر الجنس والتخصص.

وأجرى الزبون وعلي (2013) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى النمو الخلقي لدى الطلبة وعلاقته بمستوى التكيف الاجتماعي، وتم اختيار عينة مكونة من (320) طالب وطالبة يدرسون في مدارس منطقة الناصرة الثانوية للعام الدراسي 2010 / 2011. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداتين الأولى لقياس النمو الخلقي لدى الطلبة، والثانية لقياس مستوى التكيف الاجتماعي، واتبعت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، وبعد جمع بيانات الدراسة وتحليلها بواسطة الحاسوب باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تم التوصل إلى النتائج الآتية:

أ. كان المتوسط العام لمستوى النمو الخلقي متوسطاً.

ب. كان مستوى التكيف لدى طلبة المرحلة الثانوية في المستوى المتوسط.

ج. هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة بين النمو الخلقي والتكيف الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة.

أما الوحيدي(2012) فقد قامت بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى الحكم الخلقي وعلاقته بأبعاد هوية الأنا لدى عينة من المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظات غزة، وتكونت عينة الدراسة من (72) طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين 10−13 سنة، واستخدم في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير لكولبرج، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن الأخلاقيات لا تنمو كلها مرة واحدة بل تخضع لسلسلة من المراحل وتمثل هذه المراحل تتابعا نمائياً وتتابع هذه المراحل منتظم ويتقدم الأطفال خلال هذه المراحل بسرعات مختلفة ويتوقف الفرد عند أي مرحلة وفي أي سن ولكنه إذا لم يتوقف واستمر في النمو فإنه يجب أن يسير وفقًا لهذه المراحل

ولا يمكن أن يتم التفكير للمستوى التقليدي مثلا قبل المستوى قبل التقليدي كما لا يمكن أن يكون أي فرد في المرحلة الرابعة مثلا قد مر في المرحلة السادسة، ولكن كل راشد في المرحلة السادسة يجب أن يكون قد مر في المرحلة الرابعة.

وأجرى الجوبان (2012) دراسة هدفت معرفة أثر التفكير الأخلاقي على مستوى الصحة النفسية لدى الجانحين في مرحلة المراهقة في مدينة الرياض، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، مجموعة تجريبية (20) جانحاً، ومجموعة ضابطة (20) جانحاً. واستخدم الباحث مقياس التفكر الأخلاقي لعبدالفتاح (2000) ومقياس الصحة النفسية للديرعات (1996)، واختبار المصفوفات للذكاء لأبي حطب وزملائه (1987) بالإضافة إلى برنامج إرشادي لتنمية التفكير الأخلاقي والمعد من قبل الباحث لعام (2011) وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا للقياس بين مجموع متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي في مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى الصحة النفسية، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين مجموع متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى التفكير الأخلاقي والصحة النفسية لصالح المجموعة التجريبية.

وقام كابادای والداج (Kabady and Aldag , 2010) بإجراء دراسة هدفت الكشف عن الفروق في مستوى النمو الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في تركيا في ضوء متغيرات المدرسة، والجنس، ونوعية التعليم الذي حصل عليه الطالب في مرحلة الروضة تكونت عينة الدراسة من (212) طالباً من طلاب الصف الثامن، تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس الحكومية والخاصة، استخدمت الدراسة اختبار تحديد القضايا الأخلاقية – النسخة التركية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى النمو الأخلاقي كان متوسطاً لدى طلاب الصف

الثامن المشاركين في الدراسة، ووجود فروق في مستوى النمو الأخلاقي تعزى لنوع المدرسة لصالح المدارس الحكومية، ولمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وأجرت مشرف (2010) دراسة هدفت الكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية في غزة، قامت الباحثة باستخدام مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين من إعداد عبد الفتاح (2001)، وبإعداد استبانة المسؤولية الاجتماعية للمرحلة الجامعية وبلغ حجم العينة (600) طالباً وطالبة موزعة بينهما / بالترتيب (231)-(369). أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة يقع في المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي الستة لكولبرج، وهي تقابل مرحلة التمسك الصارم بالقانون والنظام الاجتماعي، وتشير هذه المرحلة إلى مستوى متوسط من التفكير الأخلاقي. كما أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة الإسلامية بغزة لديهم مستوى مرتفع من المسؤولية الاجتماعية.

أما أبو بيه (2007) أجرت دراسة هدفت معرفة النمو الخلقي لدى الطفل السعودي في الصفوف من الثالث الإبتدائي حتى الصف الثالث المتوسط، كما أنها هدفت دراسة العلاقة بين النمو الخلقي وكل من الذكاء والابتكارية، والتعرف إلى الفروق بين المرتفعين والمنخفضين في كل من (الذكاء والابتكارية) بالنسبة لنموهم الأخلاقي وإيجاد الفروق بين المتفوقين عقلياً وغير المتفوقين عقلياً في النمو الخلقي، تكونت عينة الدراسة من (269) تلميذاً من طلبة الصف الثالث الابتدائي وحتى الصف الثالث المتوسط وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: وجود تأثيرات دالة (الصف الدراسي والتفكير الابتكاري والذكاء) على نمو الأحكام الخلقية، ووجود تأثير دال للتفاعل بين التفكير الابتكاري والذكاء على الأحكام الخلقية، حيث أن مرتفعي المقدرة على

التفكير الابتكاري والذكاء يتفوقون على منخفضي هذه القدرات في النمو الخلقي، وتفوق المتفوقين عقلياً على أقرانهم من غير المتفوقين عقلياً في النمو الخلقي.

وقام سميرسي (Semerci , 2006) بدراسة آراء كلية الطب في جامعة فيرات التركية حول الغش في ضوء مفهوم كولبرج للنمو الأخلاقي، تكونت عينة الدراسة من (93) طالباً جامعياً من طلاب تخصص الطب، استخدمت الدراسة استبانة مكونة من 15 فقرة في عملية جمع البيانات، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب المشاركين في هذه الدراسة يرون أن الغش في الامتحان مناف للأخلاق وأنه خطيئة يرتكبها الشخص.

وأجرى الصقر (2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى النمو الخلقي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من (654) طالباً وطالبة من مستوى البكالوريوس، تم استخدام مقياس رست للنمو الخلقي، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، أظهرت نتائج الدراسة إلى أن الغالبية العظمى من أفراد العينة جاءوا في المستوى الثاني من مستويات النمو الخلقي (التمسك بالعرف والقانون) وهناك فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى النمو الخلقي يعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى النمو الخلقي يعزى لمتغير المستوى التعليمي، وثمة فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو الخلقي تعزى إلى متغير التخصص ولصالح ذوو التخصصات الإنسانية.

وقام كل من أليس وديرر (Alic and Derr, 2001) بدراسة هدفت إلى معرفة الكيفية التي يصدر بها الأولاد المراهقين من ذوي صعوبات التعلم للأحكام الأخلاقية مقارنة بأقرانهم، تكونت عينة الدراسة من (25) مراهقاً من ذوي صعوبات التعلم ممن يعانون من عجز أكاديمي شديد، ويتلقون خدمات الدعم في غرف المصادر، و(25) مراهقا من الطلاب العاديين والذين لا

يتلقون خدمات خاصة، وكانت أعمارهم تتراوح بين 14-18 سنة. وقد تم تعريض الطلبة لقائمة كولبرج للحكم الأخلاقي. وبمقارنة نتائج هذه الفئة من ذوي صعوبات التعلم بالمراهقين، أظهرت نتائج الدراسة دليلا على كونهم أقل قدرة على معاينة المشكلات الأخلاقية مـن وجهـة نظـر المجتمع، كما أبدت مجموعة صعوبات التعلم اتجاها نحو الأنانية في التفكير والتمركـز حـول الذات، والتركيز على الاحتياجات الخاصة. وخلصت الدراسـة الـى أن الأفـراد مـن ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين قد حصلوا على درجات أقل بشكل ملحوظ في الأحكام الأخلاقية.

وأجرى الغامدي (2012) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين تشكيل الهويـة والتفكيـر الأخلاقي قام الباحث بتطبيق المقياس الموضوعي لتشكيل الهوية والمقياس الموضوعي للتفكيـر الأخلاقي، تكونت عينة الدراسة من (232) طالباً من طلاب المراحـل المتوسـطة والجـامعي بالمنطقة الغربية في المملكة العربية السعودية، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية لنمو التفكير الأخلاقي بتحقيق هوية الأنا والسلبية بتشتتها، كما أشارت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المحققين والمشتتين بشكل خاص في درجات ومراحل التفكير الأخلاقي، كما أشارت النتائج إلى ضعف العلاقة بين نمو التفكير الأخلاقي والرتب الوسيطة مع ميـل للتـأثير الإيجابي للتعليق منخفض التحديد والسلبي لانغلاق الهوية.

ثانيا: الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم اتخاذ القرار:

أجرى السمارات (2013) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لـدى طلبـة الـصف العاشـر الأساسي في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (141) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة القـصدية من أربع مدارس، وقسموا إلى مجموعتين، ضابطة وتكونت من مدرستين: الأولى للذكور وبلغ

عدد طلبتها (30) طالباً، والأخرى للإناث وبلغ عدد طالباتها (35) طالبة؛ ومجموعة تجريبية وتكونت من مدرستين: الأولى للذكور وبلغ عدد طلبتها (36) طالباً، والأخرى للإناث وبلغ عدد طالباتها (40) طالبة؛ للعام الدراسي (2008/ 2009) أعدت الباحثة أداة الدراسة وهي اختبار مهارات اتخاذ القرار وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في تنمية مهارات اتخاذ القرار؛ وتفوق الذكور على الإناث؛ وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات التحصيل.

وقام الزيادات والعدوان (2009) بدراسة هدفت إلى معرفة" أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (158) طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين

(تجريبية 81، وضابطة 77). وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارة اتخاذ القرار تعزى للطريقة ولصالح طريقة العصف الذهني، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في تنمية مهارة اتخاذ القرار تعزى للجنس، وعدم وجود فروق تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

أما الطراونة (2006) فقد أجرت دراسة هدفت إلى معرفة أثر نمطي المنظم والاستقصاء الموجهة في تنمية مهارة اتخاذ القرار في مبحث التربية الوطنية والمدنية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (117) طالباً وطالبة منهم (47) طالباً و (70) طالبة موزعين على أربع شعب دراسية بواقع شعبتين لكل مدرسة وتم تدريس شعبتان بنمط المنظم المتقدم وشعبتان بنمط الاستقصاء الموجهة بواقع شعبة في كل مدرسة، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارة اتخاذ القرار تعزى لنمط التدريس

أو التفاعل بين النمط والجنس، بالمقابل كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة نفسه للجنس لصالح الطالبات.

وأجرى بوغلر و سوميج (Bogler & Somech, 2005) دراسة هدفت معرفة سلوك المواطنة التنظيمية في المدرسة كيف تصل للمشاركة في صنع القرار؟ يرى الباحثان أن المشاركة في اتخاذ القرار تعمل على تعزيز الوعي بالعدالة والثقة بين العاملين في المنظمة، لأنها تمكنهم من الدفاع عن مصالحهم الخاصة، كما تمكنهم من الحصول على المعلومات عن القرارات التي تخص الموضوعات السرية، وهذا الإحساس بالعدالة سيزيد من رغبة العاملين والتزامهم بالعمل، كما يمكنهم من فهم كل ما يخص عملهم من تحديات بشكل أفضل من المديرين والمسؤولين عن وضع السياسات. وتتضمن المشاركة توفير أفضل المعلومات لاتخاذ القرار وتسهيل قيام العاملين بأعمالهم بنجاح. فالعامل الذي ينظر إلى المنظمة التي يعمل فيها باهتمام سوف تزداد خبرته ورضاه عن عمله، وسيعود ذلك عليه بالاستحسان والاستعداد الكبير للالتزام.

وقام الخلف (2005) بدراسة هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي مبني على الإستراتيجيات المعرفية للتعلم في تنمية مهارات تفكير صنع القرار لدى طلبة جامعة الأمير سلطان في الرياض، وقام الباحث بتطوير برنامج تدريبي لمهارات صنع القرار كما قام بتطوير مقياس لتلك المهارات ليتم عن طريقه التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد بأن فاعلية البرنامج التدريبي كان لها دور مهم في تنمية مهارات التفكير في صنع القرار لدى أفراد العينة، بالإضافة إلى ذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في أداء المجموعة التجريبية باختلاف المتغيرات الثانوية (التخصص، المرحلة المدرسية، المستوى الدراسي، العمر).

وأجرى (الطراونة، 2003) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين حالات الهوية النفسية و اساليب اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة مؤتة، وتكونت عينة الدراسة من (542) طالبا و طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات التردد لـصالح حالـة تعليق القرار مقابل حالة تحقيق الهوية، وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجـات التـسرع لصالح حالة انغلاق الهوية مقابل حالة تحقيق وتعليق القرار، وكذلك لصالح حالـة اضـطراب الهوية مقابل حالة تحقيق الهوية وتعليق القرار، وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجـات التروي تعزى لحالة تحقيق الهوية مقابل حالة كل من تعليق القرار وانغلاق الهوية واظطرابها.

ونفذ هوبر (Huber, 2003) دراسة حول التفاعل بين الفروق الفردية والتعلم التعـاوني وأثره على اتخاذ القرار لدى الطلبة هدفت التعرف إلى إمكانية التفاعل بـين الفـروق الفرديـة والتعلم التعاوني وأثره على اتخاذ القرار لدى الطلبة، تم تقسيم ودراسة التيقن وعدم التيقن مـن اتخاذ القرار لدى (209) طلاب منهم (88) طالب و(121) طالبة في تسع شـعب صـفية مـن الصف الثامن في مدرستين من المدارس العمومية في ولاية نيويورك الأمريكية، واختير ثلاثـة طلاب متيقنين، وثلاثة من الطلاب غير المتيقنين من كل غرفة صفية وبتسلسل متغير فقد قاموا بحل ثلاث مهام (واجبات) بالمواد التالية: اللغة الألمانية، والدراسات الاجتماعية، والرياضيات) أولاً بشكل فردي ثم بالمجموعات المتجانسة، تتكون المجموعة من ثلاث طلاب ولم تظهر فروق دالة إحصائيا في اتخاذ القرار بين الطلبة المتيقنين وغير المتيقنين أثناء العمل الفردي، ولكن كان هناك فروق داله إحصائياً في اتخاذ القرار بين الممثلين أثناء العمل كمجموعات متجانسة.

وأجرى (القرعان، 2003) دراسة هدفت إلى إعداد برنامج للتدريب على مهـارة اتخـاذ القرار، والتحقق من فاعليته لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس محافظة جـرش فـي الأردن، ومعرفة أثر كل من الجنس والتخصص (أدبي/ علمي) في تحسين مستوى اتخاذ القرار

لدى عينة الدراسة، وبلغت عينة الدراسة من (222) طالبا و طالبه. وأظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور و الإناث في مستوى اتخاذ القرار في مستوى اتخاذ القرار سواء في المجموعة التجريبية أو الظابطة، وجود أثر للبرنامج الارشادي ذو دلالة احصائية لصالح طلبة الفرع العلمي أكثر من طلبة الفرع الأدبي.

وأجرت رزق الله (2002) دراسة هدفت إعداد برنامج للتدريب على مهارة اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في دمشق والتحقق من فاعلية هذا البرنامج، واختيرت العينة بشكل انتقائي مقصود لعدد من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدرسة الفاروق ومدارس زكي الأرسوزي للإناث، وبلغ عدد أفراد العينة في المجموعتين (178) طالباً وطالبة، ضمت المجموعة التجريبية (87) طالباً وطالبة، وضمت الضابطة (91) طالباً وطالبة واستخدم في الدراسة مقياس اتخاذ القرار، أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية (ذكوراً وإناثاً) على المجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) وذلك يعود إلى فاعلية البرنامج ودوره في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة المستهدفين من الجنسين.

وقام جريجبرو وكليمن (Gregpru & Clemen, 2001) بدراسة هدفت تطوير منهاج في صنع القرار لدى تلاميذ المدرسة الثانوية في أمريكا وربط مفهوم التفكير الناقد والتفكير التأملي وحل المسألة حيث اعتمد الباحثان في الحصول على المعلومات من خلال النقاش الموسع الذي أجرياه مع المدرسين، ووصفا بعد ذلك أداوت متعددة لتعلم مهارات صنع القرار، وفسرا هذه العملية التي يمكن تقديم هذه المهارات فيها بشكل فعال في الغرف الصفية، وفي نهاية البحث أعتمدا على خبرتهما العملية التربوية لمراجعة العوامل المؤثرة على مهارات صنع القرار، وحاول الباحثان تطوير مجموعة من مهارات صنع القرار وربط هذه المهارات بإطار العمل،

واعتمدا في هذه الدراسة أسس المفاهيم المتعلقة بالأسلوب التأملي كدليل على التفكير الإبــداعي وأثبتت نتائج الدراسة ما يلي:

أ. كان هناك حوالي ثلاثة أرباع الطلبة في كل المراحل العمرية يعدون أنفسهم صانعي قرارات مهمة، وبمقارنة استجابات الطلبة للأسئلة ذات النهايات المفتوحة، وجد أن المشاركة في منهاج مهارات صنع القرار قد طورت قدرات الطلبة علـــى الإدراك، وبناء فرص للقرارات لصالح العينة التجريبية.

ب. أشارت النتائج إلى أن الطلبة المنغمسين في منهاج صنع القرار يصبحون أفضل من غيرهم في الاستماع، وقد أظهروا قدرات مطورة حول إدراك المــشكلات وبنائهـــا وإعادة استخدام الدروس للمنهاج.

ج. أشارت النتائج إلى أن الخبرة مع منهاج اكتساب مهارات صنع القــرار، تــشجع الطلبة ليكونوا أكثر حسماً بحيث تكون عملية اختيار عنوان موضوع التقارير أسرع وأقل معاناة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء الدراسات السابقة تبين للباحث ندرة الدراسات التي تناولت طلبة المرحلة الجامعية، وهي شريحه اجتماعية مهمة ولها دور فاعل في المجتمع الأردني.

كما لم يعثر الباحث على دراسة واحدة تناولت علاقة التفكير الأخلاقي باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية مما شكل لديه الدافع للتحقق من العلاقة بين المتغيرات في البيئة الأردنية وتحديدًا في البيئة الجامعية.

وبعد الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة اختار الباحث مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين من إعداد فوقيه عبدالفتاح (2001) وذلك لملائمته للفئة العمرية الخاصة بالدراسة ولموضوعية تصحيحه وإمكانية تطبيقه.

وفي ضوء إطلاع الباحث على الأدوات والمقاييس التي تم استخدامها في الدراسات السابقة لقياس اتخاذ القرار، فقد تنوعت المقاييس في تلك الدراسات بحسب البيئة والفئة التي تم إجراء الدراسة عليها، وبالتالي وجد الباحث أن من المناسب إعداد مقياس لاتخاذ القرار ملائم لطلبة الجامعة حيث تم استخدام مقياس اتخاذ القرار المُعد من قبل الغامدي (2012).

وقد لاحظ الباحث ندرة الدراسات التي تناولت اتخاذ القرار بين طلبة الجامعة الأمر الذي يعطى خصوصية لهذه الدراسة للكشف عن مستوى اتخاذ القرار بين طلبة الجامعة الذين يشكلون شريحة اجتماعية مهمة في المجتمع الأردني.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة والتي تناولت مفهومي التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار، وجد الباحث أن هناك تنوع واختلاف في نتائجها وأدواتها ومتغيراتها ومجتمعها.

نجد أن هناك تنوع في المراحل الدراسية التي تناولتها تلك الدراسات فمنها مــن تنــاول المرحلة الثانوية كدراسة الخلف (2005) ومنها من تناول المرحلة الجامعية كدراســة المقالــدة (2013).

ونجد أن هناك تنوع في الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة فمنها من استخدم مقياساً لاتخاذ القرار فقط كدراسة الطراونة (2006) في حين استخدمت دراسات أخرى مقاييس متنوعة مثل مقياس التفكير الأخلاقي الوارد في دراسة مقالدة (2013). ومــن الدراســات كــذلك مــن استخدمت إستراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات اتخاذ القرار كدراسة السمارات (2013).

وهناك دراسات تناولت التفكير الأخلاقي وعلاقته بالتفاؤل والتــشاؤم كدراســة المقالــدة (2013) والتفكير الأخلاقي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي كدراســة الزبــون وعلــي (2013). ودراسة أخرى تناولت التفكير الأخلاقي وأثره على مستوى الصحة النفسية كدراســة الجوبــان (2012).

وكذلك تباينت الدراسات السابقة بالعينات التي تناولتها فمنها تناولــت طلبــة الجامعــات كدراسة (Semerci , 2006) والصقر (2005) والخلف (2005)، وطلبة المــدارس كدراســة كاباداي والداج (Kabady and Aldag , 2010) ودراسة (الزبون وعلي، 2013).

ومنها ما أجري على جانحين كدراسة الجوبان(2012). ومنها على المعاقين كدراسة أليس وديرر (Alic and Derr , 2001).

وأجمعت الدراسات التي تناولت التفكير الأخلاقي على أهمية الأخلاق في حياة الأفراد والمجتمعات؛ وفيما يخص الدراسة الحالية فإنها تختلف عن الدراسات التي سبقتها من حيث أنها:

- حاولت الكشف عن العلاقة بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار في ضوء عدد من المتغيرات لدى طلبة الجامعة الأردنية، وفي ظل ندرة الدراسات العربية وخاصة الأردنية حول هذا الموضوع.
- تكمن أهمية الدراسة الحالية بأنها تثري المكتبة الجامعية، وتسهم في سد ثغرة لم يتناولها الباحثون وخاصة على عينة الدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الفصل عرضً للطريقة والإجراءات التي تم إتباعها في تنفيذ خطوات الدراسة، كما اشتمل على وصف لمجتمع الدراسة وعينتها، بالإضافة إلى طريقة إعداد أدوات الدراسة واستخراج مؤشرات صدقهما وثباتها، وكذلك المعالجات الإحصائية التي تم استخدامها لاستخلاص النتائج.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب مع اهداف الدراسة واسئلتها حيث يتم خلالها وصف الظاهرة المطلوب دراستها وجمع معلومات دقيقة عنها، كما اعتمد المنهج الوصفي على دراسة الواقع أو الظاهره كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا او تعبيرا كميا.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعة الأردنية في مرحلة البكالوريوس خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2014-2015، والبالغ عددهم (36815) طالباً وطالبة، منهم (24216) إناث (14599) ذكور وفقاً لإحصائيات وحدة القبول والتسجيل في الجامعة الأردنية والمسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2014 / 2015 والمنتظمين على مقاعد الدراسة.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على قسمين هما:

أ.**عينة استطلاعية:** تم اختيار (50) طالب وطالبة بالطريقة العشوائية البسيطة، وذلك للتأكد من صلاحية أدوات الدراسة ومن ثم استخدامها لحساب الصدق والثبات لمقاييس الدراسة وهي مقياس التفكير الأخلاقي، ومقياس اتخاذ القرار.

ب. **العينة الفعلية للدراسة:** قام الباحث بتوزيع (1000) استبانة على طلبة الجامعة الأردنية وبعد استرجاع الاستبانات استبعد الباحث (85) استبانة لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي لأسباب متعددة أهمها: نقص في المعلومات التي تحتاجها الدراسة، وعدم صلاحية بعضها للتحليل الإحصائي، وبناءً عليه تكونت عينة الدراسة الفعلية من (915) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية (العمدية) حيث تم اختيارهم من مساقات الثقافة الاسلامية. والمهارات الحياتية، والعلوم العسكرية. وهي مواد تطرح كمتطلبات اختيارية في الجامعة الأردنية وتشمل هذه المساقات طلبة الجامعة من كافة التخصصات الأمر الذي يوفر تمثيل هذه العينة لأفراد مجتمع الدراسة ولذلك قام الباحث بتوزيع الاستبانات على هذه الشعب لضمان تنوع التخصصات والمستويات الدراسية لدى الطلبة، والجدول (1) يبين التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، السنة الدراسة).

جدول (1)

التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة%
ذكــر	268	29
أنثـــى	647	71
المجمـــــوع	915	100

يشير الجدول رقم (1) بأن ما نسبته (71%) من أفراد عينة الدراسة هن من الإناث و أن (29%) هم من الذكور مما يدل على أن النسبة الأكبر من طلبة الجامعة الأردنية هن من الإناث.

جدول (2)

التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب متغير الكلية

الكلية	التكرار	النسبة%
إنسانية	779	85.1
علمية	136	14.9
المجمـــــوع	915	100.0

يشير الجدول رقم (2) بأن ما نسبته (85.1%) من أفراد عينة الدراسة (الطلبة) هم من طلبة الكليات الإنسانية وأن ما نسبته (14.9) من أفراد عينة الدراسة هم من طلبة الكليات العلمية مما يدل على أن النسبة الأكبر من طلبة الجامعة الأردنية هم من طلبة الكليات الإنسانية.

جدول (3)

التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب متغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	التكرار	النسبة%
أولى	96	10.5
ثانية	100	10.9
ثالثة	287	31.4
رابعة	416	45.5
خامسة	16	1.7
المجمـــــوع	915	100.0

يشير الجدول رقم (3) بأن ما نسبته (10.5%) من أفراد عينة الدراسة (الطلبة) هم من طلبة السنة الدراسية الأولى وأن ما نسبته (10.9%) من أفراد عينة الدراسة هم من طلبة السنة الدراسة الثانية في حين بلغت نسبة طلبة السنة الدراسية الثالثة (31.4%) بالمقابل بلغت نسبة طلبة السنة الدراسية الرابعة (45.5%) وكانت أقل النسب هي نسبة طلبة السنة الدراسية الخامسة حيث بلغت (1.7%) مما يدل على أن النسبة الأكبر من عينة الدراسة هم من طلبة السنة الرابعة وهؤلاء بطبيعة الحال تكون لديهم فرصة أكبر على اتخاذ القرارات السليمة أكثر من غيرهم نتيجة لخبرتهم الجامعية.

أدوات الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التفكير الأخلاقـــي للراشـــدين (عبـــد الفتاح، 2001)، ومقياس اتخاذ القرار والمُطور من قبل الغامدي(2012). وفيما يلـــي وصـــفاً لهاتين الأداتين، ومؤشرات صدقهما وثباتهما.

أولاً: مقياس التفكير الأخلاقي إعداد فوقيه عبدالفتاح (2001).

اتخذ هذا المقياس من نظرية كولبرج (Kohlberg) إطارًا نظريًا يكـون التركيـز فـي القياس على الاستجابة، ومعيار التفكير الأخلاقي يقوم على فهم الأفـراد لقواعـد الـسلوك الأخلاقي حيث يعرض على الفرد موقف يكون صاحبه في حيرة من أمره ويطلـب منـه إصدار حكم فيما يجب على صاحب الموقف اتخاذه انطلاقاً من القواعد الأخلاقية التي تمثلها، ويمكن تطبيق المقياس بشكل جماعي أو فردي، كما أن الاستجابة تأخذ شكل اختيار مـن متعدد أي سهولة التطبيق والتصحيح والتصنيف في مراحل بحيث تتم بطريقة موضـوعية. ويتضمن المقياس خمسة مواقف أخلاقيه اشتقت من مقياس Kohlberg للتفكير الأخلاقي، حيث يقدم كل موقف متبوع بعدد من الأسئلة يلي كل سؤال ست استجابات تمثل المراحل الـست للتفكير الأخلاقي عند كولبرج، ويتم عرض الاستجابات الست على العينة بطريقة عشوائية ويطلب منهم وضع علامة (X)أمام الاستجابة الأكثر اتفاقاً مع تفكيرهم وأحكامهم الأخلاقية، مع توضيح مبررات الاختيار أي ما يؤيد الحكم الأخلاقي الذي أصدره للوقـوف علـى أن الاختيار لم يكن اختيارا عشوائياً.

الموقف الأول يتكون من (5) فقرات، الموقف الثاني يتكون من (9) فقـرات، الموقـف الثالث يتكون من (3) فقرات، الموقف الرابع يتكون من فقرتين، الموقف الخامس يتكـون مـن فقرتين؛ والمحلق (2) يبين مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين بصورته الأولية.

1. العبارة (أ) تقابل المرحلة الأولى: الطاعة والخوف من العقاب وتقدر(درجة واحده).
2. العبارة (ب) تقابل المرحلة الثانية: المنفعة النسبية والمقايضة وتقدر(درجتين).
3. العبارة (ج) تقابل المرحلة الثالثة: الالتزام بالمسايرة وتقدر(3 درجات).

4. العبارة (د) تقابل المرحلة الرابعة: المحافظة على القانون والنظام وتقدر (4 درجات)
5. العبارة (ه) تقابل المرحلة الخامسة: مرحلة العقد الاجتماعي وتقدر (5 درجات)
6. العبارة (و) تقابل المرحلة السادسة: المبادئ الأخلاقية العامة وتقدر (6 درجات)

تقنين مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين:

قامت الباحث باختيار عينة عشوائية استطلاعية Pilot Study Sample قوامها (50) من مجتمع الدراسة الأصلي بهدف التحقق من صلاحية مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين للتطبيق في البيئة الأردنية من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية الملائمة.

دلالات صدق وثبات مقياس التفكير الأخلاقي بصورته الأصلية

قامت عبد الفتاح (2001) بالتأكد من صدق وثبات مقياس التفكير الأخلاقي من خلال عرضه على بعض أساتذة علم النفس التربوي في جامعة القاهرة للتحكيم،وأجرت التعديلات اللازمة، وقد قام الباحث في هذه الدراسة التأكد من مدى صلاحية تطبيق هذا المقياس على مجتمع الدراسة من خلال إجراءات صدقه وثباته. والتحقق من صدق مقياس التفكير الأخلاقي، تمهيداً لتطبيقه على أفراد عينة الدراسة بطريقتين، وهما:

أولاً: صدق المحتوى

للتحقق من دلالات صدق مقياس التفكير الأخلاقي قام الباحث بإخراج المقياس بصورته الأولية، والمكون من خمسة مواقف أخلاقية، كما هو مبين في الملحق (1)، ومن ثم عرضه على لجنة من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي، وعلم الاجتماع في الجامعات الأردنية، والبالغ عددهم (10) محكمين، كما هو مبين في الملحق (3)، وطلب إليهم إبداء الرأي حول مدى مناسبة الفقرات للمقياس، ومدى انتمائها للمجالات، بالإضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية ووضوحها من حيث المعنى، وأي ملاحظات وتعديلات

يرونها مناسبة، واعتمد الباحث ما نسبته (80%) من إجماع المحكمين على إبقاء فقرات المقياس بصورته الأصلية، وتم الأخذ بملاحظاتهم بما يسهم في تحقيق أهداف الدراسة، حيث تم إعادة صياغة بعض العبارات، وتوضيح بعض المواقف، وقد اشار المحكمون إلى مناسبة المقياس للكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي لطلبة الجامعات، ويرى الباحث أن ذلك مؤشر على تمتع المقياس بدرجة من الصدق تسمح باستخدامه لأغراض الدراسة، وبناءً على ذلك تضمن المقياس بصورته النهائية خمسة مواقف أخلاقية، الموقف الأول يتكون من (5) فقرات، الموقف الثاني ويتكون من (9) فقرات، والموقف الثالث يتكون من (3) فقرات، والموقف الرابع ويتكون من فقرتين، الوقف الخامس، يتكون من فقرتين، كما هو مبين في الملحق (1).

ثانياً: صدق البناء بصورته الحالية

للتحقق من مؤشرات صدق البناء لمقياس التفكير الأخلاقي، قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم استخراج قيم معاملات ارتباط للفقرة بالموقف الذي تنتمى إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرة بالمقياس ككل، كما هو مبين في جدول (4).

جدول (4)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وقيم معاملات ارتباط الفقرة بالأداة ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الموقف	معامل الارتباط مع القياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الموقف	معامل الارتباط مع القياس
1	0.48	0.78	12	0.87	0.65
2	0.53	0.70	13	0.65	0.52
3	0.53	0.80	14	0.80	0.60
4	0.53	0.70	15	0.48	0.74
5	0.65	0.85	16	0.53	0.55
6	0.80	0.85	17	0.80	0.70
7	0.53	0.50	18	0.70	0.70
8	0.89	0.79	19	0.40	0.65
9	0.65	0.67	20	0.45	0.50
10	0.88	0.53	21	0.80	0.62
11	0.79	0.53			

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول(4) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع المواقــف التي تنتمي إليها تراوحت ما بين(0.40−0.88) كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات ككل ما بين (0.28−0.75)، وهي كافية لأغراض الدراسة الحالية.

دلالات ثبات المقياس بصورته الحالية:

للتحقق من ثبات المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (50) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية من خارج عينة الدراسة، ومن ثم إعادة تطبيقه بعد فاصل زمني مدته أسبوعان على نفس العينة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار(Test- Retest)، تم استخدام طريقة التجزئة النصفية (جتمان) على المقياس ككل، والمواقف منفردة، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للمواقف، والقياس ككل، ويوضح الجدول(5) قيم معاملات الثبات.

جدول (5)

قيم المعاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية والاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمواقف والمقياس ككل

الموقف	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	معامل الثبات بطرية كرونباخ ألفا
الأول	0.75	0.77
الثاني	0.77	0.76
الثالث	0.74	0.74
الرابع	0.71	0.72
الخامس	0.75	0.73
مقياس التفكير الأخلاقي ككل	0.76	0.77

ويتضح من البيانات الواردة في الجدول (5) أن قيم معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) تراوحت بين (0.72−0.77)، وتراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.71−0.77) وجمعيها قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض التطبيق أيضاً.

تصحيح المقياس

تكون مقياس التفكير الأخلاقي بصورته النهائية من خمسة مواقف أخلاقية، الموقف الأول ويتكون من (5) فقرات، الموقف الثاني ويتكون من (9) فقرات، والموقف الثالث ويتكون من (3) فقرات، والموقف الرابع يتكون من فقريتن، الموقف الخامس ويتكون من فقرتين، كما هو مبين في الملحق (1)، يتم الإجابة على فقرات المقياس بوضع المستجيب دائرة حول رقم الإجابة التي يختارها بين ستة اختيارات (أ، ب، ج، د، ه، و)، تم تصحيح المقياس بوضع رقم المرحلة التي يمثلها الاختبار أمام العبارة المنتقاه، العبارة (أ) تقابل المرحلة الأولى: الطاعة والخوف من العقاب وتقدر (درجة)، العبارة (ب) تقابل المرحلة الثانية: المنفعة النسبية والمقايضة وتقدر (درجتان)، العبارة (ج) تقابل المرحلة الثالثة الالتزام بالمسايرة وتقدر (3) درجات، والعبارة (د) تقابل المرحلة الرابعة: المحافظة على القانون والنظام وتقدر(4) درجات، والعبارة (ه) تقابل المرحلة الخامسة: مرحلة العقد الاجتماعي وتقدر (5) درجات، والعبارة (و) تقابل المرحلة السادسة: المبادئ الأخلاقية العامة وتقدر(6) درجات. ويتم تقدير مرحلة التفكير الأخلاقي للفرد من خلال متوسطات مجموع المراحل التي تمثلها الاختيارات المنتقاة على كل سؤال، وتتراوح الدرجات على المقياس ما بين (21) وهي الحد الأدنى للمرحلة الأولى"الطاعة الخوف وتجنباً للعقاب" [1] إلى (126)[2]، وهي الحد الأعلى للمرحلة السادسة (مرحلة المبادئ الاخلاقية العامة). مع الأخذ بعين الاعتبار بأن الفقرات من (أ– و) مرتبة بترتيب الدرجات على كل فقرة.

---

1 هذه الدرجة يحصل عليها الطالب في حالة الإجابة عن كل فقرات المقياس بالخيار (أ).

2 هذه الدرجة يحصل عليها الطالب في حالة الإجابة عن كل فقرات المقياس بالخيار (و).

ثانياً: مقياس اتخاذ القرار:

بعد الإطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت اتخاذ القرار قام الباحث باستخدام مقياس اتخاذ القرار والذي طوره الغامدي (الغامدي، 2012) وذلك لملائمته لطبيعة الدراسة الحالية وتكون المقياس بصورته الأصلية من (40) فقرة موزعة على (4) مواهب متعدده في مهارة اتخاذ القرارات وبواقع (10) فقرات لكل موهبة، وهي كالآتي: موهبة التواصل، موهبة اتخاذ القرار، موهبة التفكير المنتج، موهبة التنبؤ.

صدق مقياس اتخاذ القرار بصورته الأصلية:

تم التأكد من صدق المقياس من خلال عرضه على (6) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس والموهبة والإبداع في الجامعات الأردنية. والأخذ بملاحظاتهم بما يخص الصياغة اللغوية للفقرات ومدى قياس الفقرات للمجالات المنسوبة إليها، وقد بلغ معامل الارتباط لدى المحكمين من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (0,9) وبذلك يتمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق (الغامدي، 2012).

وبالدراسة الحالية تكون مقياس اتخاذ القرار من (40) فقرة موزعة على الأبعاد الأربعة، كما جاء بدراسة (الغامدي،2012) حيث تقيس مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية. وتكونت الإجابة من خمسة مستويات وهي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) بحيث تأخذ الدرجات (1,2,3,4,5) على التوالي.

ثبات مقياس اتخاذ القرار بصورته الأصلية:

وللتأكد من ثبات المقياس تم حساب معامل الثبات من خلال إعادة تطبيق المقيـــاس علـــى عينة مكونة من (50) طالباً وطالبة، ثم إعادة تطبيق المقياس عليهم مرة أخـــرى بعـــد مـــرور أسبوعاً على التطبيق الأول. وقد تم حساب معامل الثبات للمقياس وبلغ (0,86) وهذا يشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات لأغراض الدراسة (الغامدي، 2012).

صدق مقياس اتخاذ القرار بالدراسة الحالية:

للتأكد من صدق المقياس بالدراسة الحالية تم عرضه علـــى مجموعـــة مـــن المحكمـــين والأساتذة الجامعين في الجامعات الأردنية ذوي الإختصاص في مجال علـــم الـــنفس والتربيـــة الخاصة والموهبة والإبداع، وطلب منهم إبداء رأيهم حول فقرات المقيـــاس ومـــدى ملائمتهـــا وصياغتها، وقام الباحث بأخذ جميع الملاحظات بعيين الاعتبار وتـــم تعـــديل صـــياغة بعـــض الفقرات.

ثبات أداة مقياس اتخاذ القرار بالدراسة الحالية:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة وثبات تطبيقها تم توزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة مرتين بفارق زمني مدته (أســـبوعين) واستخراج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين تقديراتهم في المرتين على مجالات مقياس اتخاذ القرار، وتم تطبيق معادلة كرونباخ ألفـــا (Chronbach Alpha) علـــى جميع مجالات اتخاذ القرار، كما هو مبين في جدول رقم (6).

جدول (6)

معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) ومعاملات ارتباط بيرسون مجالات مقياس اتخاذ القرار والأداة ككل

المجال	معامل الثبات	معامل الارتباط
موهبة التنبؤ	0.77	0.85
موهبة اتخاذ القرار	0.75	0.75
موهبة التواصل	0.74	0.70
موهبة التفكير المنتج	0.76	0.78
مقياس اتخاذ القرار ككل	0.75	0.77

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05).

يظهر جدول (6) ما يلي:

1. جميع قيم معاملات الثبات بطريقة (كرونباخ ألفا) كانت مقبولة لأغراض التطبيق، حيث أنها تراوحت بين (0.74–0.77) وأشارت الدراسات إلى قبول معاملات الثبات وجميعها قيم مقبولة لأغراض التطبيق، إذ أشارت معظم الدراسات إلى أن نسبة قبول معامل الثبات هو (0.60) (Amir & Sonderpandian, 2002).
2. جميع قيم معاملات الارتباط طريقة بيرسون دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) وهذا يدل على ثبات التطبيق.

تصحيح المقياس: تم اعتماد سلم ليكرت للتدريج الخماسي، وذلك على النحو التالي: تم إعطاء الإجابة دائماً (5) درجات، والإجابة غالباً (4) درجات، والإجابة أحياناً (3) درجات، والإجابة نادراً (2) درجتان، والإجابة أبداً (1) درجة واحدّة.

وقد تم تقسيم تدريج المقياس إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، منخفضة، ولتحديد الانتقـال المئيني للفئة تم استخدام المعادلة التالية:

طول الفئة= (القيمة العليا – القيمة الدنيا / عدد المستويات)

طول الفئة = 5−1/3 = 4/3 = **1,33**.

منخفضة.

وبذلك تكون الدرجة من 1+1,33 = 2,34 وتحديداً من (1 − أقل من 2,34).

متوسطة

وتكون الدرجة من 2,34 +1,33 = 3,67 وتحديداً من (2,34 − أقل مـن 3,67).

مرتفعة

وتكون الدرجة من 3,67 +1,33 = 5 وتحديداً من (3,67 − 5).

اجراءات تنفيذ الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة تم اتباع الإجراءات الآتية:

1− الإطلاع على الأدب التربوي السابق والبحوث ذات الصلة بالدراسة الحالية والاستفادة منها.

2− بناء أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها وإخراجها بشكلها النهائي حيث أعدت أداتا الدراسة بصورتهما النهائية بعد التأكد من دلالات صدقهما وثباتهمـا، وهمـا مقياس التفكير الأخلاقي ومقياس اتخاذ القرار.

3− تم تحديد مجتمع الدراسة الكلي، بالإضافة إلى تحديد حجم عينة الدراسـة بالاعتمـاد على سجلات دائرة القبول والتسجيل في الجامعة الأردنية وتـم الحـصول علـى الموافقة الرسمية من خلال كتب تسهيل مهمة ضمن الإجراءات الرسمية.

4- وزعت أداوت الدراسة على أفراد العينة، وتـم توضـيح الإرشـادات الـضرورية واللازمة لتعبئة أداتى الدراسة. وذلك بالتعاون مع شعبة الثقافة العـسكرية وعميـد كلية الشريعة في الجامعة الردنية.

5- توضيح طريقة الإجابة لأفراد العينة على أدوات الدراسـة، وأن اسـتجابتهم سـوف تستخدم لغايات البحث العلمي، وستعامل بسرية تامة.

6- أعطيت عينة الدراسة الوقت الكافي للإجابة علـى أداتـى الدراسـة، وتـم متابعـة استفساراتهم والإجابة عنها.

7- طبقت أدوات الدراسة على أفراد العينة، وقد تم توزيع (1000) استبانه، وتم استرداد (915) منها، وتم تصنيف البيانات والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل، ومـن خلال ذلك تم استبعاد الاستبانات التي لم تكتمل الشروط فيها، إما لعدم ذكر الجنس، أو التخصص، أو وضع أكثر من استجابة على الفقرة، والتـي بلـغ عـددها(85) استبياناً، وبالتالي فإن عينة الدراسة النهائية تكونت من (915) طالب وطالبة.

8- جمع البيانات الواردة في أدوات الدراسة بعد تطبيقهمـا، والتأكـد مـن صـلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي بهدف إجابة أسئلة الدراسة واستخلاص النتائج.

9- رصد البيانات وتصنيفها وإدخالها للحاسوب، واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة عن طريق برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيـة(SPSS)، لاسـتخلاص النتائج.

10- تمت مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها وتفـسيرها، وفـي ضـوءها تـم تقـديم التوصيات اللازمة.

متغيرات الدراسة:

مستويات التفكير الاخلاقي(مرتفع، متوسط، منخفض).

الجنس (ذكر، أنثى).

التخصص (علمي، إنساني).

اتخاذ القرار.

المعالجات الإحصائية:

بعد الانتهاء من جمع البيانات وتفريغ استجابات أفراد العينـــة، تمــت معالجـــة البيانـــات إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والتي اشتملت على استخدام المعالجات الإحصائية وفقاً لأسئلة الدراسة، وهي على النحو الآتي:

-المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية.

-معامل ارتباط بيرسون

-وتحليل التباين الثلاثي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرض نتائج التحليل الإحصائي لمعرفة مستويات التفكير الأخلاقي وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية، وسيتم عرض نتائج الدراسة وفقاً لما تناولته من أسئلة:

نتائج السؤال الأول: ما مستويات التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة عن مقياس التفكير الأخلاقي وقد قام الباحث بتقسيم درجات المستويات للمتوسطات الحسابية إلى ثلاثة مستويات (درجة مرتفعة، درجة متوسطة، درجة متدنية)، ووفقا للمعادلة الآتية: طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات. حيث أن المدى هنا = الفئة العليا– الفئة الدنيا

وطول الفئة= (126−21) ÷ 3 = 35.

وبناءً عليه تم اعتماد المقياس الآتي للحكم على المتوسطات الحسابية:

وتم احتساب المستويات كما يلي:

- من 21,00− أقل من 56,00: بدرجة متدنية.
- من 57,00− أقل من 92,00: بدرجة متوسطة.
- من 93,00−126: بدرجة مرتفعة.

جدول (7) متوسط إجابات أفراد العينة.

جدول (7)

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لإجابات أفراد العينة عن مقياس التفكير الأخلاقي(ن=915)

	أدني قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
مقياس التفكير الأخلاقي	39.00	100.00	71.24	10.95	متوسطة

يظهر من الجدول رقم (7) أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الأردنية كان متوسطًا، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على مقياس التفكير الأخلاقي ككل ما بين (39.00−100.00)، وبلغ المتوسط الحسابي (71.24) وتقع هذه الفئة ضمن (المستوى المتوسط) حسب المقياس المعتمد في الدراسة الحالية

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مقياس اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية، وقد قام الباحث بتقسيم درجات المستويات للمتوسطات الحسابية إلى ثلاثة مستويات (درجة مرتفعة، درجة متوسطة، درجة متدنية)، ووفقا للمعادلة الآتية:

طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات. حيث أن المدى هنا = الفئة العليا− الفئة الدنيا.

طول الفئة= (5−1) ÷ 3 = 1.33.

وبناءً عليه تم اعتماد المقياس التالي للحكم على المتوسطات الحسابية:

وتم احتساب المستويات كما يلي:

- من 1.00– أقل من 2.33: بدرجة متدنية.
- من 2.33– أقل من 3.66: بدرجة متوسطة.
- من 3.66–5.00: بدرجة مرتفعة.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات مقياس القدرة على اتخاذ القرار مرتبة تنازليا (ن=915)

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التقييم
1	4	موهبة التنبؤ	3.49	0.45	متوسطة
2	2	موهبة اتخاذ القرار	3.37	0.46	متوسطة
3	1	موهبة التواصل	3.31	0.43	متوسطة
4	3	موهبة التفكير المنتج	3.18	0.52	متوسطة
مقياس القدرة على اتخاذ القرار ككل			3.34	0.36	متوسطة

يظهر من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس القدرة على اتخاذ القرار تراوحت بين (3.18–3.49) بدرجة تقييم متوسطة لجميع المجالات كان أعلاها لمجال "موهبة التنبؤ" بمتوسط حسابي (3.49) وفي المرتبة الثانية مجال "موهبة اتخاذ القرار" بمتوسط حسابي (3.37)، وفي المرتبة الثالثة مجال" موهبة التواصل" بمتوسط حسابي (3.31)، بينما جاء المرتبة الرابعة والأخيرة مجال " موهبة التفكير المنتج " بمتوسط حسابي (3.18)، وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس القدرة على اتخاذ القرار ككل (3.34) بدرجة تقييم متوسطة، وهذا يدل على وجود مستوى متوسط من القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية.

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات كل مجال من مجالات مقياس القدرة على اتخاذ القرار كل على حدا.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات مجال موهبة التواصل مرتبة تنازلياً (ن=915)

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التقييم
1	5	أتخذ القرار مع إدراكي لمسؤوليتي الشخصية عن اتخاذه.	4.05	0.92	مرتفعة
2	10	أختار أهداف واقعية من أجل أن تسهل علي اتخاذ القرار.	3.87	1.00	مرتفعة
3	1	أتخذ قراراً سريعاً حين أنفعل في الموقف الذي يحتاج إلى قرار.	3.75	1.02	مرتفعة
4	9	أفكر في العناصر المكونة للموقف المُشكل الذي يحتاج إلى قرار.	3.59	1.00	متوسطة
5	4	أجد سهولة في وضع مجموعة من بدائل القرارات حين أتعرض لموقف يحتاج إلى قرار.	3.34	1.03	متوسطة
6	6	أتردد في اتخاذ قرار ما،لأني لا أملك اليقين بصوابه.	3.29	1.04	متوسطة
7	2	أفكر في المعلومات التي بين يدي، ومع ذلك يصعب علي الخروج بقرار.	3.14	0.95	متوسطة
8	3	أغفل التفكير في وضع معايير تساعد على ترتيب بدائل للقرارات.	2.85	0.98	متوسطة
8	7	يصعب علي أن أهيئ نفسي لنتائج قراراتي.	2.85	1.13	متوسطة
10	8	قبل اتخاذ القرار فإنني لا أفكر في الأهداف التي أسعى لتحقيقها.	2.37	1.22	متوسطة

يظهر من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال موهبة التواصل تراوحت بين (2.37–4.05) كان أعلاها للفقرة (5) " أتخذ القرار مع إدراكي لمسؤوليتي الشخصية عن اتخاذه " بمتوسط حسابي (4.05) ودرجة تقييم مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة (10) " أختار أهداف واقعية من أجل أن تسهل علي اتخاذ القرار."

بمتوسط حسابي (3.87) ودرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدنى متوسط حسابي (2.37) للفقـرة (8) " قبل اتخاذ القرار فإنني لا أفكر في الأهداف التي أسعى لتحقيقها " بدرجة تقييم متوسطة.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات مجال موهبة اتخاذ القرار مرتبة تنازلياً (ن=915)

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التقييم
1	3	يضايقني عدم اتخاذ قرار حيال المواقف المشكلة.	3.87	1.10	مرتفعة
2	2	أرتب أهدافي حسب الأهمية حتى أستطيع اتخـاذ القرار،	3.91	1.02	مرتفعة
3	1	أعطي لكل هدف وزناً حتى أستطيع تقييم أهدافي من وراء اتخاذ القرار،	3.73	0.96	مرتفعة
4	10	أفكر في بدائل جديدة حين تفشل البدائل المتاحـة لكي يكون قراري قرار جيدا.	3.70	0.91	مرتفعة
5	6	أدرك أهمية التفكير في مسؤولية الآخرين معـي في اتخاذ القرار.	3.57	0.98	متوسطة
6	5	أسيطر على انفعالاتي حين أفكر في موقف مشكل يحتاج إلى قرار.	3.37	1.03	متوسطة
7	4	أتخذ قراراتي دون التفكير في معايير أحكم بهـا على جودة قرارات.	2.94	1.14	متوسطة
8	8	أتخذ القرار حتى لو لم أكن متأكـدا مـن أننـي المسؤول عن اتخاذه.	2.92	1.16	متوسطة
9	7	يصعب علي التعرف على الأشخاص الذين يجـب أن يشاركونني في اتخاذ القرار.	2.82	1.09	متوسطة
10	9	يصعب علي اسـترجاع أي موقـف سـبق و أن تعرضت له، يكون مشابه لموقف جديـد مـشكل أتعرض له.	2.80	1.24	متوسطة

يظهر من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسـة عـن فقرات مجال موهبة اتخاذ القرار تراوحت بين (2.80–3.97) كان أعلاها للفقرة (3) " يضايقني عدم اتخاذ قرار حيال المواقف المشكلة " بمتوسط حسابي (3.87) ودرجة تقييم مرتفعة، وفـي

المرتبة الثانية جاءت الفقرة (2) " أرتب أهدافي حسب الأهمية حتى أستطيع اتخاذ القرار " بمتوسط حسابي (3.91) ودرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدنى متوسط حسابي (2.80) للفقرة (9) " يصعب علي استرجاع أي موقف سبق و أن تعرضت له، يكون مشابه لموقف جديد مشكل أتعرض له " بدرجة تقييم متوسطة.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات مجال موهبة التفكير المنتج مرتبة تنازليا (ن=915)

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التقييم
1	7	أجمع المعلومات حول الموقف المشكل أولاً ثم اتخذ قراراً حياله.	3.88	0.96	مرتفعة
2	1	أثناء مواجهتي لموقف مشكل يحتاج إلى قرار فإنني أختار بعناية شخصاً بعينه لإستشارته،	3.78	1.03	مرتفعة
3	9	أستطيع المقارنة بين المعايير التي على ضوئها اتخذ القرارات.	3.49	0.97	متوسطة
4	5	أستطيع إعداد الأسس التي على ضوئها أقيم بدائل القرارات.	3.29	1.00	متوسطة
5	2	يصعب علي توقع نتائج القرار الذي سأتخذه.	2.98	1.06	متوسطة
6	10	يصعب علي حصر مجموعة من بدائل القرارات حين أتعرض لموقف مشكل يحتاج إلى قرار.	2.97	1.00	متوسطة
7	3	يصعب علي إيجاد بديل آخر أستبدل به قراري الأول حين يكون خاطئاً.	2.89	1.05	متوسطة
7	8	أتخذ قراراتي دون إعطائها القدر الكافي من الأهمية	2.89	1.18	متوسطة
9	4	أتخذ القرار دون التفكير بعمق في الموقف المشكل.	2.86	1.19	متوسطة
10	6	أتخذ قراري دون الاهتمام بعناصر الموقف المشكل.	2.74	1.17	متوسطة

يظهر من الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال موهبة التفكير المنتج تراوحت بين (2.74-3.88) كان أعلاها للفقرة (7) " أجمع المعلومات حول الموقف المشكل أولاً ثم أتخذ قراراً حياله " بمتوسط حسابي (3.88) ودرجة تقييم مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة (1) " أثناء مواجهتي لموقف مشكل يحتاج إلى قرار فإنني أختار بعناية شخصاً بعينه لاستشارته " بمتوسط حسابي (3.78) ودرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدنى متوسط حسابي للفقرة (4) " أتخذ قراري دون الاهتمام بعناصر الموقف المشكل " بدرجة تقييم متوسطة.

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات مجال موهبة التنبؤ مرتبة تنازلياً (ن=915)

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التقييم
1	9	يتحدد عمق تفكيري مع أهمية القرار الذي أريد إتخاذه	3.80	0.97	مرتفعة
2	8	أفكر في قدرتي على تحمل نتائج القرار الذي أتخذه.	3.77	0.98	مرتفعة
3	3	أفكر في المواقف المماثلة التي مرت علي حين أتعرض لموقف مشكل يحتاج إلى قرار.	3.74	0.97	مرتفعة
4	7	أفكر في رأي من أشاوره قبل إتخاذ القرار.	3.73	1.01	مرتفعة
5	10	أعطي أهمية لمبدأ الاستشارة من أجل إتخاذ القرار.	3.69	1.06	مرتفعة
6	1	أفكر في النتائج المترتبة على إتخاذ القرار حتى أستطيع تحديد أهمية القرار.	3.63	1.04	متوسطة
7	6	أؤجل إتخاذ بعض القرارات حتى أجمع معلومات كافية حول الموقف المشكل.	3.50	0.95	متوسطة
8	4	أعتمد رأي من اشاوره مباشرة حين أنوي إتخاذ قرار.	3.29	1.02	متوسطة
9	2	يصعب علي الجزم بأن الموقف المشكل الذي أواجهه يحتاج إلى إتخاذ قرار أم لا يحتاج.	2.88	1.09	متوسطة
10	5	يصعب علي التفكير فيما يترتب على قراري من نتائج.	2.86	1.04	متوسطة

يظهر من الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال موهبة التنبؤ تراوحت بين (2,86–3,80) كان أعلاها للفقرة (9) " يتحدد عمق تفكيري مع أهمية القرار الذي أريد إتخاذه " بمتوسط حسابي (3.80) ودرجة تقييم مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة (8) " أفكر في قدرتي على تحمل نتائج القرار الذي أتخذه " بمتوسط حسابي (3.77) ودرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدنى متوسط حسابي للفقرة (5) " يصعب علي التفكير فيما يترتب على قراري من نتائج " بدرجة تقييم متوسطة.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين مقياسين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية، والجدول رقم (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين مقياسين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرارات

المجال		التفكير الاخلاقي
موهبة التواصل	معامل الارتباط	0,01
	الدلالة الإحصائية	0,77
موهبة اتخاذ القرار	معامل الارتباط	0,05
	الدلالة الإحصائية	0,17
موهبة التفكير المنتج	معامل الارتباط	0,03
	الدلالة الإحصائية	0,40
موهبة التنبؤ	معامل الارتباط	0,07
	الدلالة الإحصائية	0,06
اتخاذ القرارات	معامل الارتباط	0,03
	الدلالة الإحصائية	0,37

يظهر من جدول (13) وجود علاقة طردية ولكنها غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى إتخاذ القرار، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.03) وهي قيمة موجبة وغير دالة إحصائياً.

نتائج السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) لإجابات أفراد العينة على مقياس التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، السنة الدراسية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مقياس التفكير الاخلاقي تبعاً لمتغيرات الدراسة، كما تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي، جداول (14–15) توضح ذلك.

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن مقياس التفكير الاخلاقي تبعاً لمتغيرات الدراسة (ن=915)

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	69.35	10.22
	انثى	71.42	11.15
الكلية	انسانية	71.08	11.15
	علمية	72.17	9.67
السنة الدراسة	اولى	71.67	10.88
	ثانية	71.36	8.56
	ثالثة	70.01	10.42
	رابعة	71.85	11.78
	خامسة	74.50	10.26

يظهر من الجدول رقم (14) أن هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على مقياس التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغيرات الدراسة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية تم

تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3 way ANOVA) على المقياس ككل تبعاً لمتغيــرات الدراســة، جدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15)

نتائج تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3 way ANOVA) على المقياس ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة(ن=915)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	198.15	1	198.15	1.70	0.22
الكلية	70.35	1	70.35	0.59	0.44
السنة الدراسة	697.47	4	174.47	1.46	0ر21
الخطأ	108424.68	908	119.41		
المجموع	4753875.00	915			
المجموع مصحح	109497.16	914			

يظهر من الجدول رقم (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالــة (α =0.05) لإجابات أفراد العينة على مقياس مستوى التفكير الأخلاقي تبعاً لمتغيرات الدراسة، حيث كانت جميع قيم (F) لمستوى التفكير الأخلاقي تبعًا لمتغيرات الدراسة غير دالة إحصائياً.

نتائج السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) لإجابات أفراد العينة على مقياس إتخاذ القرارات تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، السنة الدراسية)؟

للإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن مقياس إتخاذ القرارات تبعًا لمتغيرات الدراسة، كما تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3 way ANOVA)، والجداول (16−17) توضح ذلك.

جدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن مقياس اتخاذ القرارات تبعاً لمتغيرات الدراسة (ن=915)

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.34	0.35
	انثى	3.33	0.36
الكلية	إنسانية	3.33	0.37
	علمية	3.36	0.30
السنة الدراسة	أولى	3.35	0.30
	ثانية	3.27	0.25
	ثالثة	3.38	0.36
	رابعة	3.32	0.39
	خامسة	3.31	0.27

يظهر من الجدول رقم (16) أن هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن مقياس إتخاذ القرارات تبعًا لمتغيرات الدراسة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية تم

تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3 way ANOVA) على المقياس ككل تبعًا لمتغيرات الدراســـة، جدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17)

نتائج تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3 way ANOVA) على مقياس اتخاذ القرارات ككل تبعًا لمتغيرات الدراسة(ن=915)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.01	1	0.01	0.07	0.79
الكلية	0.15	1	0.15	1.16	0.28
السنة الدراسة	1.19	4	0.30	2.34	0.05
الخطأ	115.54	908	0.13		
المجموع	10310.86	915			
المجموع مصحح	116.84	914			

يظهر من الجدول رقم (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـــة (α =0.05) لإجابات أفراد العينة عن مقياس مستوى اتخاذ القرارات تبعاً لمتغيرات الدراســـة، حيث كانت جميع قيم (F) لمستوى اتخاذ القرارات تبعاً لمتغيرات الدراسة غير دالة إحصائياً.

السؤال السادس: هل هناك فروق في قوة العلاقة بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرارات تبعاً لمتغيرات الدراسة؟

للإجابة عن السؤال تم تطبيق معادلة (Z) للتحقق من الفروق في معاملات الارتباط بين اتخاذ القرارات ككل والتفكير الأخلاقي تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، الكلية،السنة الدراسة)، وفقاً للمعادلة التالية:

$$z=\frac{z_1-z_2}{\sqrt{\left(\frac{1}{n_1-3}\right)+\left(\frac{1}{n_2-3}\right)}}$$

حيث أن:

Z1: قيمة (Z) لمعامل الارتباط للمستوى الأول.

Z_2: قيمة (Z) لمعامل الارتباط للمستوى الثاني.

n_1: عدد أفراد العينة في المستوى الأول.

n_2: عدد أفراد العينة في المستوى الثاني.

جدول (12) يبين عرض لنتائج تطبيق المعادلة:

جدول (18)

نتائج تطبيق معادلة (Z) للتحقق من الفروق في معاملات الارتباط بين اتخاذ القرارات ككل والتفكير الأخلاقي تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، السنة الدراسية)

المتغير	المستوى	معامل الارتباط	العدد	Z	Z الفشرية (المحسوبة)				
					ذكر	أنثى			
الجنس	ذكر	0.13	268	0.13		0.84			
	أنثى	0.02	647	0.02					
المتغير	المستوى	معامل الارتباط	العدد	Z	انسانية	علمية			
الكلية	انسانية	0.001	779	0.001		0.01−			
	علمية	0.002	136	0.002					
المتغير	المستوى	معامل الارتباط	العدد	Z	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة	خامسة
السنة الدراسية	أولى	0.02−	96	0.02		0.16−	0.09−	0.20−	0.11−
	ثانية	0.05−	100	0.06			0.10	0.00	0.19−
	ثالثة	0.06	287	0.04				0.15−	0.08−
	رابعة	0.05	416	0.06					0.04−
	خامسة	0.07	16	0.08					

* Z الجدولية =1.97

يظهر من الجدول رقم (18) عدم وجود فروق في قوة العلاقة بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرارات تبعًا لمتغيرات الدراسة، حيث كانت جميع قيم (Z) المحسوبة أقل من قيمة (Z) الجدولية، وبالتالي ترفض الفرضية الصيغة البديلة وتقبل بالصيغة الصفرية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضًا لما توصلت إليه الدراسة من نتائج وأبرز التوصيات المنبثقة عنها، وذلك في ضوء أسئلتها والأدب النظري والدراسات السابقة حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي وعلاقته باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية، وذلك بهدف تقديم التوصيات بناءً على نتائج الدراسة.

1. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

أظهرت النتائج الخاصة بالسؤال الأول أن الدرجة الكلية الخاصة بالتفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الأردنية كانت بمستوى حسابي متوسط وهو (71.21) أي أنه بين الفئات (من 57.00 – أقل من 92.00) وهو يقابل المرحلة الرابعة (التمسك الصارم بالقوانين الأنظمة) من مراحل التفكير الأخلاقي الستة عند كولبرج، وتقع هذه المرحلة في المستوى التقليدي (Convetional) من مستويات التفكير الأخلاقي عند كولبرج وتشير هذه المرحلة إلى أن الأحكام الأخلاقية تعكس التمسك الصارم بالقوانين والقواعد والنظام الاجتماعي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الإطار العام الذي يحكم سلوك الأفراد وتصرفاتهم هو الالتزام بالأنظمة والقوانين وعدم الخروج عليها وهذا بطبيعة الحال يتماهى مع المنظومة الثقافية والقيمية السائدة في المجتمع الأردني، فالتنشئة الاجتماعية التي هي جزء من المنظومة الثقافية السائدة في المجتمع الأردني يتشرب من خلالها الفرد الأفكار والسلوكيات التي تحثه على أهمية احترام القوانين والانظمة سواء على مستوى الدولة ككل أو على مستوى المجال الذي يعمل به

الفرد، وفي هذه الدراسة التي أجريت على البيئة الجامعية في الجامعة الأردنية فإن الطلبة يولون احترام التعليمات والأنظمة والقوانين الجامعية أهمية كبيرة وخاصة كلما انتقلوا من سنة دراسية إلى أخرى.

كما يعزو الباحث وجود مستوى تفكير متوسط لدى طلبة الجامعة الأردنية إلى أن الطلبة في المرحلة الجامعية يكونوا قد مروا بصعوبات ومشكلات يومية كثيرة سواء في مجال التسجيل الأكاديمي أو الإرشاد الأكاديمي أو غيرها من المشكلات التي تعترض طريق الطلبة ؛ مما يجعلهم بحاجة للتفكير الأخلاقي لحل مثل هذه المشكلات وتحقيق النجاح في الحياة.

وفي السياق ذاته يرى الباحث أن طبيعة القوانين والقواعد التي تحكم سلوكيات الأفراد في المجتمع الأردني والتي تدعو إلى التمسك الصارم بالقوانين والنظم الاجتماعية تساعد الفرد في تبني قيم أخلاقية على المديين القصير والطويل، فالطلبة في المرحلة الجامعية بطبيعة الحال يكونوا قد وصلوا إلى مرحلة من النضج والإدراك؛ حيث يصبح الطالب أكثر إدراكًا لحاجات الآخرين وانفعالاتهم وتوقعاتهم؛ مما ينمي لدى الطالب الإحساس بأهمية الحكم الأخلاقي من خلال الحكم على الأفعال حسب قصد الفاعل وتكون الأعمال الطيبة هي الأعمال التي ينوي فيها الشخص سعادة الآخرين أو عمل الخير.

ويؤكد الباحث في هذا المجال على أهمية الدور الذي تقوم به الجامعة في تطوير قدرة الطلبة على تقبل وجهات النظر المختلفة من خلال الندوات وحلقات الحوار والبحث التي تحث الطلبة على التعلم والتعليم والتدرب على عمليات التفكير لمواجهة المواقف والتحديات المحتملة، فالطلبة في الجامعة الأردنية وخاصة طلبة التخصصات الإنسانية هم على تواصل مستمر مع موضوعات القيم والأخلاق والأدب والتربية الوطنية وغيرها وذلك من خلال نوعية المساقات التي يدرسونها، والأمر ذاته ينطبق على طلبة التخصصات العلمية حيث تقدم الجامعة الأردنية

مساقات إجبارية وإختيارية على مستوى طلبة الجامعة ككل، الأمر الذي يجعل طلبة التخصصات العلمية على تواصل مستمر مع موضوعات القيم والأخلاق والتفاعل الإيجابي مع المجتمع والآخرون كمساقات الثقافة الإسلامية والعلوم العسكرية والمهارات الحياتية والتربية الاجتماعية والوطنية وغيرها.

ويرى الباحث أن الطلبة في المرحلة الجامعية تكون قد تبلورت لديهم الصورة النهائية للمجتمع المحافظ والذي يعتبر كسر القوانين الاجتماعية مرفوضًا على الإطلاق وأن أي فعل يستلزم كسر هذه القانون هو فعل غير أخلاقي، ثم أن الطالب في هذه المرحلة يظهر اهتمام واضح بالقيم والمبادئ بغض النظر عن مدى ارتباطها بالقانون أو العرف الاجتماعي وذلك للظهور بمظهر لائق اجتماعياً أمام زملائه، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المقالدة (2013) ودراسة الزبون وعلي (2013) ودراسة الجوبان (2012) وتتفق كذلك مع دراسة (Kabady and Aldag , 2010) ودراسة مشرف (2010).

2. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

أظهرت النتائج أن مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية ككل كان متوسطاً ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء أن الطالب في المرحلة الجامعية يكون قد امتلك مجموعة من الكفايات التي تسمح له بالمحافظة على العلاقات الاجتماعية الإيجابية وتساهم بقبول الأقران والتوافق الإيجابي في الجامعة، مما يجعله أكثر ثقة بنفسه وبالتالي أكثر ثقة بقراراته وهذه الكفايات تسمح للطالب أيضاً من التعامل بفعالية أكبر مع البيئة الاجتماعية الخاصة والعامة وتسهم بالاهتمام بالآخرين واتخاذ القرارات المسؤولة والتعامل مع المواقف الصعبة بروح بناءة وأخلاقية.

ويرى الباحث أن البيئة الجامعية هي إحدى البيئات الهامة التي تدعم الطالب الجامعي وتساعده في تطوير ذاته وشخصيته، كما أنها تعلم الطالب التعلم الجيد للمهارات الاجتماعية حيث توفر التفاعل بشكل وثيق ما بين الطالب والزملاء وأعضاء هيئة التدريس بالإضافة الى أهميتها بشكل عام في عملية التفاعل الإيجابي اليومي. ويرى الباحث أن لهذه المهارات المكتسبة تأثير كبير وإيجابي في قدرة الطالب على النجاح في عملية اتخاذ الفرار حيث أن البيئة الجامعية تعد المكان المناسب للتدريب على تنمية القدرة على اتخاذ القرار من خلال ممارسة الطالب لهذه العملية بشكل مستقل عن أهله من خلال اتخاذ القرارات الدراسية.

3. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

أظهرت النتائج الخاصة بالسؤال الثالث أن هناك علاقة طردية ولكنها غير دالة إحصائياً بين مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى اتخاذ القرارات، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ترابط مفهوم التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار إذ أن التفكير الأخلاقي يشكل جملة من الأفكار والأنظمة والقوانين والتشريعات التي يحصل عليها الفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والثقافة الدينية التي إكتسبها الفرد خلال مراحله العمرية وبطبيعة الحال فإن هذه الأفكار والأنظمة والقوانين تشكل محددات لسلوك الفرد ومعايير تضبط سلوكه وتبين له ما يتوجب عليه القيام به تجاه نفسه وتجاه الآخرين الأمر الذي يشكل لدى الفرد المقدرة على اتخاذ القرارات التي تصب في مصلحته أولا ومصلحة مجتمعه ثانيًا.

وفي هذا السياق أيضًا يرى الباحث أن الفرد خلال حياته يتعرض لمجموعة من العوامل التي تؤثر في سلوكه وتفكيره وتحدد مسار حياته وبالتالي قدرته على اتخاذ القرار، و أبرز هذه العوامل تكمن في عملية التنشئة الاجتماعية بمؤسساتها المختلفة (الأسرة، المدرسة، جماعة

الرفاق، دور العبادة، ووسائل الإعلام التقليدية والحديثة) إلى جانب العادات والتقاليد والقيم ووسائل الضبط الاجتماعي (الدين، الأعراف، القوانين) بالإضافة إلى ضغوطات الحياة التي يعيشها الفرد خلال مراحل حياته كل هذه العوامل تساهم في تشكيل سلوك الفرد وحالته النفسية وبالتالي نظرته للحياة إما إيجاباً أو سلباً، فلو أخذنا على سبيل المثال – لا الحصر – الأسرة كمؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية فإنها تتلقف الفرد منذ ولادته وتكسبه مفاهيم الحياة وتوسع من مداركه وتساعده على تجاوز المشكلات التي تواجهه وإكساب الفرد قيمًا أخلاقيه تتماهى مع عادات المجتمع وتقاليده بالإضافة إلى حث الفرد على اكتساب قيم نبيلة، الأمر الذي يساهم في توعية الفرد نحو ذاته ولمجتمعه وتأهيله لاتخاذ قرارات تصب في مصلحته.

ويرى الباحث أن البيئة الجامعية التي يقضي الطالب بها وقتًا كبيرًا والعوامل الأكاديمية التي يمر بها كعوامل النجاح والفشل وغيرها تؤثر في وعي الطالب للواقع الذي يعيشه، وتؤثر في طريقة تفكيره وتعاطيه مع هذه الظروف وهذا بطبيعة الحال يساهم في زيادة فرص الطالب لتقوية الأحكام الخلقية لديه، ومحاولته الحصول على زملاء ينسجم معهم يؤثر ويتأثر فيهم ويحترمون تعليمات وأنظمة الجامعة وقوانينها كل ذلك يساعد الفرد على اتخاذ قرارات تساهم في تطوير نموه المهني والشخصي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المقالدة، 2013).

4. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) لإجابات أفراد العينة على مقياس التفكير الأخلاقي تبعًا لمتغيرات الدراسة؟

أظهرت نتائج السؤال الرابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) لإجابات أفراد العينة عن مقياس مستوى التفكير الاخلاقي تبعًا لمتغيرات الدراسة، حيث كانت جميع قيم (F) لمستوى التفكير الأخلاقي تبعًا لمتغيرات الدراسة غير دالة إحصائية،

ويعزو الباحث تفسير هذه النتيجة، من خلال الدور الذي تلعبه المنظومة القيمية في حياة الطلبة؛ والتي تعد مكوناً أساسيًا في شخصيتهم، حيث تشكل المنظومة القيمية عقدًا اجتماعيًا ترسخ من خلاله القيم والمثل العليا والكرامة الإنسانية في المجتمع، وهي متشابهة لدى جميع أفراد العينة، كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطالب الجامعي هو محور العملية التربوية في الجامعة وأساسها حيث أن العملية التربوية تعمل على تدعيم وتعزيز المستوى الأخلاقي من خلال البرامج التربوية المطروحة في الجامعة وتحاول رصد مختلف الظواهر والسلوكيات السلبية المرتبطة بالأخلاق لدى الطلبة وتتبعها والعمل على تقويمها داخل الحياة الجامعية اليومية؛ مما يشكل لدى الطلبة دافع للتمسك بأخلاقهم واتجاهاتهم. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة مقالدة (2013) والتي أظهرت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عندى مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى التفكير الأخلاقي يعزى لمتغير الجنس.كما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (kabady & aldag, 2010) والتي أظهرت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو الأخلاقي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

5. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) لإجابات أفراد العينة على مقياس إتخاذ القرار تبعًا لمتغيرات الدراسة؟

أظهرت النتيجة المتعلقة بهذا السؤال إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) لإجابات أفراد العينة عن مقياس مستوى اتخاذ القرارات تبعًا لمتغيرات الدراسة، حيث كانت جميع قيم (F) لمستوى اتخاذ القرارات تبعاً لمتغيرات الدراسة غير دالة إحصائية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى توجه المؤسسات التعليمية إلى إكساب الطلبة المهارات الحياتية وإعدادهم إعدادًا جيدًا ليكونوا قادرين على مواجهة التحديات والصعوبات التي

تواجههم من خلال تشجيعهم على الانخراط بالحياة السياسية وإبداء الآراء والاقتراحـــات التـــي يرونها مناسبة، مما زاد من وعيهم وقدرتهم على اتخاذ القرار.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الزيادات و العدوان(2009) والتي أظهرت عـــدم وجـــود فروق ذات دلاله إحصائية في تنمية مهارة اتخاذ القرار تعزى لمتغير الجـــنس. واختلفـــت مـــع دراسة الطراونه (2006) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية في تنمية مهارة اتخاذ القرار عند مستوى الدلاله (**α =0.05**) تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

6. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل هناك فروق في قوة العلاقـــة بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرارات تبعًا لمتغيرات الدراسة؟

أظهرت النتيجة المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكيـــر الأخلاقي يعزى لمتغيرات الدراسة ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن (الـــذكور والإنـــاث) وطلبـــة الكليات (العلمية والإنسانية) والطلبة من ذوي (السنوات الدراسية) المختلفة جمـــيعهم ملتزمـــون بالأنظمة و والقوانين والتعليمات الجامعية التي تعد دستورًا للطالب الجامعي يهتدي بـــه وهـــذا بطبيعة الحال ينسجم مع البيئة الأردنية التي تحث على التدين والالتزام بالقيم النبيلـــه والتحلـــي بالأخلاق الطيبة

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المقالدة (2013) التي أشارت إلى وجود علاقـــة ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس لصالح الإناث ومتغير التخصص لصالح الكليات الإنسانية.

التوصيات:

بناءًعلى النتائج السابقة توصي الدراسة بما يلي:

1. تأصيل مفهوم التفكير الأخلاقي لدى الطلبة من خلال تنفيذ مزيد من الدراسات والبحوث المتعلقة بهذا المفهوم.
2. ضرورة إدراج مساق خاص بالأخلاق والتربية الأخلاقية ليكون متطلبًا جامعيًا إجباريًا لطلبة الجامعة.
3. تفعيل دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية لنشر الثقافة الأخلاقية بين الأفراد والطلبة.

قائمة المصادر و المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

- أبو بيه، سامي محمد (2007). **النمو الخلقي وعلاقته بالتفوق: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مدارس الرياض**، المجلة العلمية، المجلد 14، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.
- أبو جادو، صالح (2007). **علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة**، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- أبو سبت، صبري (2005). **تقييم دور نظم المعلومات الإدارية في صنع القرارات الإدارية في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبو غزال، معاوية (2007). **نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أبو قاعود، زكي (2008). **تجربة التعذيب لدى الأسرى الفلسطينيين وعلاقتها بالتفكير الأخلاقي**، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أحمد، إبراهيم أحمد (2002)، **تحديث الإدارة التعليمية**، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.
- البكري، هيفاء (2008). **علاقة ضغوط العمل باتخاذ القرارات الإدارية في الوزارات الأردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- البوعشي، نجيب إبراهيم (2003). **صناعة واتخاذ القرارات الإدارية في المؤسسات العامة: دراسة حالة الشركات العامة للكهرباء فـي الجماهيريـة الليبيـة**، رسـالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (1999). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط1، عمان ، الاردن، دار الكتاب الجامعي.
- الجوبان، هذاب بن عبدالله (2012). **التفكير الأخلاقي وأثره على الـصحة النفـسية لدى الجانحين في مرحلة المراهقة بمدينة الرياض: برنامج إرشادي لفعالية التفكير الأخلاقي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علـم الـنفس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الجوهري، عبد الهادي (1998)، **علم الاجتماع والإدارة: مفاهيم وقضايا**، القـاهرة، مصر: (د.ن).
- حبيب، مجدي (2003). **اتجاهات حديثة في تعليم التفكير(استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة)**، القاهرة: دار الفكر.
- حسن، راوية (2004)، **السلوك التنظيمي المعاصر**، القاهرة: الدار الجامعية.
- حسونة، أمل محمد (2004). **علم نفس النمو**، ط1، الدار العالمية للنشر والتوزيـع، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- حمدان، محمد (2000). **علم النفس التربوي**، دار التربية الحديثة للنشر والتوزيـع، عمان، الأردن.
- حميدة، فاطمة (1990) **التفكير الأخلاقي – دليل المعلم في التفكير الأخلاقـي لـدى التلاميذ في جميع المراحل**، مكتبة دار النهضة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

- الخلف، سعد بن ابراهيم (2005). **برنامج تدريبي مبني على الاستراتيجيات المعرفية للتعلم في تنمية مهارات تفكير صنع القرار لدى طلبة جامعة الأمير سلطان في الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان،الأردن.
- رزق الله، رندا (2002). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- الرويلي، سعود عبد الله (2000). **صنع القرار في إدارة تعليم البنين بالمملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض، السعودية.
- الريماوي، محمد (2003). **في علم نفس النمو**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الزبون، سليم عودة، و أحمد، علي أحمد (2013). **النمو الخلقي لدى الطلبة وعلاقته بالتكيف الاجتماعي**، مجلة دراسات سلسلة العلوم التربوية،، الملجد، 40، ملحق 4، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- زهران، حامد (1995). **علم لنفس النمو**، ط5، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- الزيات، فتحي(1995). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**، القاهرة، دار النهضة.
- الزيادات، ماهر، العدوان ، زيد (2009). **أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية**

الوطنية والمدنية في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد 17، العدد 2، غــزة، فلسطين.

- الساعد، رشدان وعلي حسين (2001). **نظرية القرارات الإدارية**، دار زهران للنــشر والتوزيع، عمان.
- السبيعي، عدنان (2000). **النمو الأخلاقي والاجتمــاعي**، دار الفــارابي للمعــارف، دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- السمارات، ياسمين (2013). **أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساســي في الأردن**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، الملجد الأول، العــدد 2، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.
- الشاذلي، محمود، و عطيه، خليل (2010). الأخلاق ما بين علمي التربية والنفس، دار البداية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الشرم، سعيد بن عطية (2004). **المناخ التنظيمي فــي كليــات بعــض الجامعــات السعودية وعلاقته بالضغوط المهنية لأعضاء هيئة التدريس**، رسالة دكتوراه غيــر منشوره، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.
- شريم، رغدة (2009). **سيكولوجية المراهقة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمــان، الأردن.
- الشوارب، أسيل، و الخوالدة، محمود (2009). **النمو الخلقي والاجتماعي**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

- شوقي، عبد المنعم (1998)، **الإدارة التنفيذية وأثرها في أداء الخدمات التنفيذية**، القاهرة، مصر: المنظمة العالمية لحرية الثقافة، المشكلات الإدارية، دار المعارف.
- الشيخ، عارف (2006) **مفاهيم الإبداع الإداري ودوره في اتخاذ القرارات**، محاضرات جامعية، كلية التربية، قسم إدارة تربوية وتخطيط، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.
- الصقر، تيسير(2005). **مستوى النمو الخلقي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الصيرفي، محمد عبدالفتاح (2003)، **مفاهيم إدارية حديثة**، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الطراونة، ضحى، (2006). **أثر نمطي المنظم والاستقصاء الموجهة في تنمية مهارة اتخاذ القرار في مبحث التربية الوطنية والمدنية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- الطراونة، معتصم احمد، (2003). **الهوية النسية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة جامعة مؤتة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة مؤتة، الكرك ، الأردن.
- عاشور، يوسف حسين (1996)، **بحوث العمليات – نظرية القرارات، (ط1)**، غزة، فلسطين: الجامعة الإسلامية.
- عبدالله، محمد (2001). **مدخل إلى الصحة النفسية**، دار الفكر، عمان، الأردن.

- عبدالفتاح، فوقيه (2001). **دراسة التفكير الأخلاقي كما يظهر في أداء عينة من الأطفال والراشدين في ضوء نظريتي بياجيه وكولبرج**، المجلة المصرية للدراسات المصرية، المجلد 10، العدد 26، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- عبدالفتاح، يوسف (1992). **ديناميات العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء وتوافقهم وقيمهم**، مجلة علم النفس، العدد 21، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- علاونة، شفيق (2010) **سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عليان، ربحي عليان، وأبوزيد "محمد خير" سليم (2002)، **ضغوط العمل لدى العاملين في المكتبات الجامعية الحكومية والخاصة في الأردن**، مجلة العلوم التربوية، 3 (1): 334 - 363.
- العواملة، حابس والمزاهرة، أيمن(2003). **سيكولوجية الطفل – علم نفس النمو**، دار الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الغامدي، عبد العزيز، بن عبدالله جمعان، (2012). **علاقة الذكاء العاطفي بمهارة اتخاذ القرار لدى موظفي سفارات دول مجلس التعاون الخليجي في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.
- الغامدي، حسين (2001). **العلاقة بين تشكيل الهوية والتفكير الأخلاقي**، الملجة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 29، العدد 4، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- الفرماوي، حمدي و حسن، وليد، **الميتامعرفية بين النظرية والبحث**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

- القرعان، عبدالجليل (2003). **أثر برنامج تعليمي مستند لنظرية ستيرنبيرغ الثلاثية لتحسين مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الأول الثانوي (علمي/أدبي)**، رسالة دكتوراة، جامعة عمان العربية،عمان ، الأردن.
- الكحلوت، عماد (2004). دراسة **لبعض المتغيرات الإنفعالية والاجتماعية علاقتها بمستوى النضج الخلقي لدى المراهقين في محافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – قسم علم النفس، جامعة الأزهر –غزة، فلسطين.
- الكحلوت، عماد (2004): **دراسة لبعض المتغيرات الإنفعالية والاجتماعية علاقتها بمستوى النضج الخلقي لدى المراهقين في محافظات غزة**، رسالة ماجستير غير نشورة، كلية التربية –قسم علم النفس، جامعة الأزهر –غزة.
- كفافي، علاء الدين (2009). **علم النفس الأسري**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- كنعان، نواف (1998)، **اتخاذ القرارات التنظيمية بين النظرية والتطبيق**، (ط6)، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- كنعان، نواف (2003)، **اتخاذ القرارات التنظيمية بين النظرية والتطبيق**، (ط2)، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- كنعان، نواف (2007)، **اتخاذ القرارات التنظيمية بين النظرية والتطبيق**، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- ليلى، وليام (2000). **مقدمة في علم الأخلاق**، ترجمة علي عبد المعطي محمد، ط2، منشأة المعارف، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.

- مجيد، عادل (2009). **علم نفس نمو للطفل**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- مدني، عبدالقادر (**1996**). الإدارة – **دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الإدارية**، مكتبة دار زهران، جدة، المملكة العربية السعودية.
- مشرف، ميسون (2010). **التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
- مشرقي، حسن علي (1997)، **نظرية القرارات الإدارية**، (ط1)، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مصطفى كامل، والشوني، محمود (2000). **مستوى الحكم الأخلاقي لدى طلاب الجامعة من الجنسين: دراسة عبر حضارته على عينات مصرية وسعودية**، مجلة علم النفس، العدد 56، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- مصطفى، كامل (1991). **بعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الحكم الأخلاقي لدى عينة من طلاب الجامعة**، المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- المقالدة، تامر (2013). **التفكير الأخلاقي وعلاقته بمستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- ملحم، سامي، (2004). **علم نفس النمو**، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان، الأردن.

- منصور، كاسر، وعواد يونس، (2000). **وظائف الادارة**، منشورات جامعة دمـــشق. دمشق.
- الهادي، منى (1999).**استراتيجيات صنع واتخاذ القرارات، دراسة صـــنع واتخـــاذ القرارات كنظام متكامل**، ط1، القاهرة ، دار النهضة.
- الهنداوي، علي (2005)، **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- الوحيدي، لبنى (2012). **الحكم الخلقي وعلاقته بأبعاد هوية الأنا لدى عينـــة مـــن المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية – غزة، فلسطين.
- ياغي، محمد عبد الفتاح (2005). **اتخاذ القرارات التنظيمية**، (ط3)، ياسين للخدمات الطلابية والمكتبية، عمان، الأردن.

ثانياً : المراجع باللغة الإنجليزية

- Adaire, J. (2005), **Inspiring Leadership,** U.S.A: John and Talbot Public.
- Alic ،M. ،Derr ،E. (2001). **How Learning Disabled Adolescent Boys Make Moral Judgments.** Journal of Learning Disabilities ،19(3).
- Allen, B. (1995). **Personality Social and Biological Perspectives on Personal Adjustment**, California: Brooks Cole Publishing Co.
- Bogler and A. Somech ،(2005). "**Organizational Citizenship Behavior in School How Does it Relate to Participation in Decision Making**?" ، Journal of Educational Administration Vol. 43 ،No. 5
- Cobb, N.(2001). **The Child. May field Publishing Company**, California.
- Frank, C, Drs., Campbell, W., Pellet, P. and Mujtaba ،B. (2010). **Applying Moral Development Literature and Ethical Theories to the Administration of Taxes in Kosovo**. International Business & Economics Research Journal, 9(2), (11-28).
- Garthe, J. (2004), **Organizational Theory, Design and Change, Text and Cass**, New Jersey: Prentice Hall.
- Gregory, R. G and Robert, T. Clemen (2001). **A frame work for developing the decision – making skills of secondary school student**.
- Harrison, F. (1999), **The Managerial Decision - Making Process**, New York: Houghton Mifflin Company.

- Huber, G. (Jun, 2003). **Processes of Decision Making in small learning Groups** (p255). 13, Available. http://search.opnet. Com/ login retrieve don 2005/Jon/21.
- Kabady, A. and Aldag, K. (2010). **Comparison of the Moral Development of the Students Attending Different Primary Schools from Different Variables**, International Journal of Human Science, 7 (1): (878-898).
- Kaplan, R.S. and Norton, D.P. (2000), **The Strategy-Focused Organisation: How Balanced Scorecard Companies Thrive In The New Business Environnent**, Harvard Business School Printing.
- Rice, F. (1992). **Human Development ; A life Span approach** new York Macmillan Publishing Company
- Scott-Ladd ،A. Travaglione ،and V. Marshall ،(2006) . "**Causal Inferences between Participation in Decision Making ،Task Attributes ،Work Effort ،Rewards** ،Job Satisfaction and Commitment" ،Leadership & Organization Development Journal ، Vol. 27 ،No. 5.
- Semerci, C. (2006). **The Opinions of Medicine Faculty Students Regarding Cheating in Relation to Kohlberg's Moral Development Concept,** Social Behavior and Personality, 4(1): 410-45.
- Simon, H.A. and Thompson, B.M. (1998), **Strategic determinants: the Context of management Decision Making. Journal of Managerial Psychology**, (13)2.
- Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (1992). Thinking Styles Inventory. Unpublished test, Yale University, New Haven, CT.

الملاحق

ملحق (1)

"استبانة التفكير الأخلاقي"

أخي الطالب / أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

إليكم الاستبانة التالية والتي تقيس " التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار" وذلك في إطار دراسة الماجستير "**بعنوان " مستويات التفكير الأخلاقي وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية** ". حيث يتكون مقياس التفكير الأخلاقي من عدة مواقف، ويلي كل موقف منها مجموعة من الأسئلة من فضلك أجب على الأسئلة بدقة بوضع دائرة حول رقم الإجابة التي تختارها من بين ستة اختيارات (أ،ب، ج، د، ه، و) علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فهذه أمور يمكن أن نختلف عليها فيما بيننا.أجب بسرعة وحسب انطباعك الأول، المهم هو أن تكون إجابتك معبرة عن رأيك الخاص. ومن فضلك أجب عن كل سؤال ولا تترك أي سؤال بدون إجابة، واختار إجابة واحدة فقط للسؤال. ويتكون مقياس اتخاذ القرار من (40) فقره وأمام كل فقره من فقرات الاستبانة خمسة بدائل وهي كالتالي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، مطلقا)؛ لذا أرجو قراءة كل فقره من فقرات الاستبانة والإجابة عنها بدقة وموضوعيه.

شاكرًا لكم حسن تعاونكم

البيانات الأساسية:

الجنس: □ ذكر □ أنثى

الكلية: □ إنسانية □ علمية

السنة الدراسية: □ أولى – □ ثانية – □ ثالثة – □ رابعة – □ خامسة

الموقف الأول:

يحرص أحمد على أن يشارك زملاءه فيما يقومون به من رحلات، وقد اتفق مع زملائه على تنظيم رحلة، ووعده والده بالموافقة على الاشتراك في الرحلة إذا عمل في الإجازة واستطاع أن يدخر قيمة الاشتراك في الرحلة .بعد أن استطاع توفير المبلغ وقبل أن تبدأ الرحلة بفترة قصيرة غير والده رأيه، حيث نظم زملاءه بالعمل رحلة ولم يكن لديه قيمة الاشتراك، فطلب الوالد من ابنه أحمد أن يعطيه المبلغ الذي ادخره ليستطيع القيام بالرحلة مع زملائه . والآن لا يريد أن يتخلف عن الرحلة التي نظمها مع أصدقائه ويفكر في رفض طلب الأب.

ضع دائرة حول رقم الإجابة التي تتفق مع رأيك، والاختيار يكون من بين(أ، ب، ج، د، ه، و)، اختار فقط. إجابة واحدة لكل سؤال:

1. **إذا رأيت أن أحمد يجب أن يعطي النقود لوالده، هل؟**

أ. التزاما بدوره كابن نحو أبيه بتلبية كل ما يطلب.

ب. لأنه قد يعرض نفسه لغضب الأب وعقابه الذي يصل إلى الضرب.

ج. التزاما بطاعة الأب الذي رباه.

د. طمعا في مكافأة من الأب فيما بعد.

ه. خوفا من تأنيب الضمير إذا خذل أباه أمام زملائه.

و. لأن الابن يجب أن يضحي من أجل أبيه.

2. قد يرى البعض أن يرفض أحمد إعطاء النقود لوالده.

أ. لأن بدون هذه النقود لن يستطيع الابن الاستمتاع بالرحلة مع زملائه.

ب. لأن الابن يحزن إذا أخذت منه النقود التي تعب في الحصول عليها.

ج. لأن موقف الابن مع زملائه مساوي لموقف الأب.

د. لأن الأب يجب أن يوفي بوعده لابنته.

ه. لأن الإبوة عطاء وإيثار.

و. لأن هذا السلوك يدعم الأنانية عند أحمد في المستقبل للتشبه بأبيه بالأخذ وعدم العطاء.

3. أرى أن الآباء يجب ألا يتنصلوا من وعودهم لأبنائهم، وذلك؟

أ. ليصبحوا نموذجا وقدوة للأبناء وينالوا احترامهم.

ب. محافظة على قيم ونظام الأسرة.

ج. خوفا من فقدان ثقة الأبناء فيهم.

د. حتى لا يشعر الآباء بالذنب وتأنيب الضمير على عدم الوفاء بالوعد.

ه. لأن الأبناء يتوقعون الصدق من الآباء.

و. أن الصدق فضيلة يجب الالتزام بها.

4. ماذا يحدث لو أن أحمد كذب على والده وأعطاه جزء من المبلغ وأخفى الباقي ليشترك في الرحلة، وإذا رأيت أحمد قد أخطأ في هذا السلوك، هل؟

أ. لأنه لن يسعد ويستمتع بالرحلة لأنه كذب على والده.

ب. لأنه لن يسامح نفسه بكذبه على أبيه.

ج. سيفقد ثقة جميع أفراد الأسرة.

د. لأنه سيصبح كاذبا ويعرض نفسه لعقاب الأب.

ه. لأن الصدق فضيلة.

و. لأنه بكذبه سيصبح مرفوضا ومنبوذا من الأب وجميع أفراد الأسرة.

5. ماذا يحدث لو أن أحمد روى لأخيه ما قد أخفاه من نقود أبيه، إذا رأيت أن الأخ يجب أن يخبر أباه بشأن إخفاء النقود، هل؟

أ -للمحافظة على كيان الأسرة من شيوع الكذب فيها.

ب -حتى يثاب من والده على صدقه.

ج -ليتجنب غضب وعقاب الأب إذا علم أنه أخفى الحقيقة عن.

د -ليحصل على رضا الأب وحبه ليصبح الابن المثالي.

هـ- حتى لا يتدعم سلوك الكذب ويصبح كاذبا في المستقبل.

و -حتى لا يشعر بتأنيب الضمير على تستره في الكذب على الأب.

الموقف الثاني:

أصيبت امرأة بمرض خبيث وأخذت حالتها تتدهور إلى الأسوأ، وبدأت تقترب مـــن حافـــة الموت .اعتقد الأطباء أنه لا سبيل لعلاجها سوى نوع من العلاج هو تركيبة توصل إليهـــا أحـــد الصيادلة أراد بيعه بعشرة أمثال ثمنه .حاول زوج السيدة الحصول على المبلغ الذي طلبه الصيدلي ثمنا للدواء، وسلك في سبيل ذلك كل السبل الممكنة ولكن لم يستطع أن يحصل إلا على ما يعـــادل نصف المبلغ المطلوب، توجه الزوج إلى الصيدلي وشرح له الموقف وطلب منه بيع الدواء بمـــا استطاع جمعه من مال، وهو نصف ثمن الدواء أو بيعه إياه بالتقسيط، ولكن الصيدلي لـــم يقتنـــع ورفض .أصبح الزوج يعاني اليأس والإحباط لعدم استطاعته الحصول على الدواء الذي ينقذ حيـــاة زوجته، وبدأ يفكر في اقتحام الصيدلية ليلاً لسرقة الدواء.

ضع دائرة حول رقم العبارة التي تتفق مع رأيك-:

1- مع افتراض أن من واجب الزوج إنقاذ زوجته ولو بسرقة الدواء، هل؟

أ – لأن هذا الصيدلي جشع ويتستر وراء القانون الذي يحمي الأغنياء فقط.

ب -لأنها يمكن أن تقدم إليه نفس المساعدة في المستقبل.

ج -حتى لا تحزن زوجته على عدم إحضار الدواء لإنقاذ حياتها لأنها كثيرا ما ساعدته.

د – حتى لا ينبذ من الأهل والأصدقاء لعدم بذل قصارى جهده لعلاج زوجته.

ه -لأن إقدام الزوج على سرقة الدواء لعلاج زوجته أمرا طبيعيا من كل زوج وفي.

و -لأن زوجته إنسان ويجب أن يهبها الحياة.

2- قد يرى البعض أن على الزوج عدم سرقة الدواء، وذلك؟

أ -احتراما للنظام الاجتماعي حتى لا تشيع السرقة.

ب -حتى لا يعرض نفسه للخطر أو السجن من أجل علاج قد ينفع.

ج -لأن ضميره يجب أن يمنعه من السرقة.

د -لأن من حق الصيدلي تحقيق ثروة من وراء اختراعه.

ه -لأن المبادئ والقيم العليا تمنع السرقة.

و -لأن السرقة خروجا على القانون الذي يحافظ على حقوق أفراد المجتمع.

3- قد يرى البعض أن على الزوج سرقة الدواء لزوجته لو طلبت منه ذلك فهل ذلك؟

أ - لأن كل منهما يجب أن يضحى من أجل الآخر.

ب -لأن من واجبه طاعة زوجته وتحقيق ما تريد.

ج -لأن الزوجة تتوقع ألا يتخلى عنها زوجها في تحقيق هذا الطلب.

د -ليكسب حبها ورضاها عندما يتحقق لها الشفاء.

ه -لأنه لا يستطيع أن يتراجع عن مسئوليته نحو زوجته.

و -لأنه لو لم يحضر لها الدواء لن يسامح نفسه على عدم إنقاذها.

4- يرى البعض ان مع افتراض أن الزوج لا يحب زوجته إلا أن من واجبه سرقة الدواء لإنقاذها، هل؟

أ -لأن حب الزوج أو عدم حبه لزوجته لا يقلل من قيمة حياتها.

ب -لأن الصيدلي جشع وقاس وبالتالي يستباح سرقته.

ج -لأنها قد تنقذ حياته في يوم ما.

د -خوفا من انتقامها بعد الشفاء.

ه-لأنه يجب ألا يعطى للخلافات اهتمام في هذه المواقف.

و -يسرق لإنقاذها حتى لا يشعر بالذنب لأنه تخلى عنها نتيجة عدم حبه لها.

5- قد يرى البعض أن على الزوج سرقة الدواء حتى إذا كان هذا المريض شخصا غريبا ولا يوجد من ينقذه سواه، فهل ذلك؟

أ -لأنه يتخيل نفسه مكان هذا الشخص ويتوقع منه ما يقوم به لإنقاذه.

ب -لأن حياة الشخص الغريب ينبغي ألا يحكم عليها بأنها أقل من حياة أي شخص آخر.

ج -حتى لا ينتقم منه أهل هذا الشخص لعدم إنقاذ حياته.

د -لأن من الصعب على الإنسان أن يشعر أنه لم ينقذ حياة إنسان من الموت.

ه -لأن هذا الشخص قد يكون ثريا ويكافئه فيما بعد.

و -لأن الحياة أقوى من القانون.

6- إذا رأيت أن سرقة الزوج للدواء خطأ من الوجهة الخلقية، فهل ذلك؟

أ -لان العلاقة بين الناس يجب أن تقوم على أساس احترام ملكية الغير.

ب -لأنه كان بإمكانه بيان المشكلة للسلطات لتساعده على إنقاذ حياة زوجته.

ج -لأنه قد يتم القبض عليه ويسجن ولن يستطيع إنقاذ زوجته.

د -لأنه إن لم يسرق بالرغم من حاجته الشديدة يصبح نموذجا للالتزام الخلقي.

ه- لأن سرقة الدواء تؤدى إلى أن تصبح الأمور فوضى وكل فرد يسرق الآخر.

7- ماذا يحدث لو أن الزوج سرق الدواء ونشرت الصحف هذا الحدث وقرأه ضابط الشرطة الذي يسكن بجوار الزوج ويعرف قصة مرض زوجته، وتذكر أنه رأى الزوج يخرج من الصيدلية مساء هذا اليوم مهرولا وأدرك أن الزوج هو سارق الدواء .إذا رأيت أن على الضابط إبلاغ الشرطة عن الزوج بأنه السارق، فما سبب ذلك؟

أ -للمحافظة على القانون والنظام الاجتماعي.

ب -لأن المجتمع وضع ثقته فيه للحماية من المجرمين.

ج -لأنه قد يحصل على ترقية نتيجة القدرة على التعرف على سرقة الدواء.

د -حتى لا يعرض نفسه للعقاب لأنه يتستر على سارق.

ه- لأن ضميره ومثله العليا تحتم عليه أن يبلغ عن السارق.

و -لأن دور ضابط الشرطة المحافظة على حقوق أفراد المجتمع.

8- ماذا يحدث لو أن الزوج تم القبض عليه وقدم للمحاكمة، ما هي العقوبة التي يحكــم بهــا القاضي على الزوج؟ إذا رأيت أن على القاضي أن يتساهل مع الزوج، هل؟

أ -لان حق الحياة له الأولوية على حق الملكية.

ب -لأن الزوج كان يشعر بالألم لعدم استطاعته إنقاذ حياة زوجته.

ج -لأن القاضي قد يعاني من تأنيب الضمير على حكمه على الزوج.

د -لأن الزوج تصرف بدافع الحب لإنقاذ زوجته.

ه -لأن القاضي قد يفكر فيما يمكن أن يفعله لو كان مكان الزوج.

و -لأن وظيفة القانون المحافظة على حياة أفراد المجتمع.

9- قد يرى البعض أن على القاضي ألا يتساهل مع الزوج، وذلك؟

أ -لتطبيق القانون والمحافظة على النظام الاجتماعي.

ب -حتى لا يتهاون المجتمع مع أي سارق.

ج -ليسود الأمان بين جميع أفراد المجتمع.

د -لأن الزوج يجب أن يكون مستعدا لمحاكمته على ما ارتكبه من سرقة.

ه -حتى لا يشعر بتأنيب الضمير لتساهله مع السارق.

و -لأن المجتمع يتوقع من القاضي الحكم العدل.

الموقف الثالث:

في أحد الأيام ذهب أربعة أولاد إلى السوق ووقفوا أمام أحد المحلات قال أحدهم :هيا ندخل هذا المحل ونرى ما إذا كان من الممكن أخذ بعض الأشياء، وافق ثلاثة أولاد، أما الولد الرابع فلم يرغب في أن يفعل ذلك، ولكن الأولاد الثلاثة قالوا له :أنهم سوف يجعلون أصحابهم يضحكون عليه لأنه جبان، ولذلك وافقهم وذهب معهم وقاموا جميعا بأخذ بعض الأشياء من المحل إلا أن صاحب المحل استطاع أن يلحق بهم جميعًا فيما عدا الولد الرابع الذي لم يرغب في مشاركتهم.

ضع دائرة حول رقم العبارة التي تتفق مع رأيك-:

1- هل ترى أنه كان ينبغي أن يلحق صاحب المحل بالولد الرابع أيضا هل؟

أ -لأنه بمشاركتهم أصبحت لديه النية للسرقة.

ب -لأنه لم يفكر في أسرته وأهله عند معرفتهم بأنه سارق.

ج -لأنه لم يشعر بتأنيب الضمير حين شاركهم في السرقة.

د -لأنه لم يفكر فيما قد يقع عليه من عقاب في حالة القبض عليهم.

ه - لأنه ساير أفراد جماعته ولم يقاومهم.

و – لأنه كان سيقسم المسروقات مع رفاقه.

2- إذا رأيت أن على الولد الرابع مقاومة زملائه وعدم السرقة معهم، فذلك؟

أ -للمحافظة على النظام في البلدة.

ب -تجنبا للامساك به وتوقيع العقوبة عليه.

ج -لأن من واجب كل فرد المحافظة على حقوق الآخرين وعدم الاعتداء عليهم.

د -حتى لا يشعر بالخزي والعار لأنه سيصبح سارقا.

ه -للحصول على مكافأة من صاحب المحل على أمانته.

و -ليعرف بالأمانة بين الأهل والأصدقاء لعدم اشتراه في السرقة.

3- قد يرى البعض أنه من العدالة عدم القبض على الولد الرابع وذلك؟

أ -لأنه وضع نفسه في مكان صاحب المحل ورفض السرقة.

ب -لأن ضميره منعه من الرقة والاستيلاء على ممتلكات الغير ولذلك رفض مشاركتهم.

ج -لأنه أراد تجنب العقاب بعدم السرقة.

د -لأنه لم يرد من السرقة سوى عدم وصفه بالجبن.

ه -لعدم التساوي مع الزملاء في الدافع للسرقة.

و -لأنه لم يكن سارقا بل مسايرا لمعايير الجماعة التي ينتمي إليها.

الموقف الرابع:

شب حريق بإحدى المدن الصغيرة، حاول شرطي المطافئ بأحد الأحياء أن يترك موقعــه بالعمل لمساعدة أفراد أسرته الذين يمكن أن يكونوا قد أصيبوا بالأذى نتيجة هذا الحريق بالرغم من أن واجبه الالتزام بموقعه لحماية وإنقاذ سكانه.

ضع دائرة حول رقم العبارة التي تتفق مع رأيك:-

1- إذا رأيت أن على الشرطي عدم مغادرة موقعه بالعمل، هل؟

أ -لأن سكان الحي يتوقعون حضوره لإنقاذهم.

ب -لأنه يجب أن يلتزم بواجبات ومتطلبات وظيفته.

ج -لأن الشرطي ملزم بعدم مغادرة موقعه لحماية المجتمع.

د -حتى لا يعرض نفسه للعقاب من السلطات الأعلى.

ه -حتى لا يشعر بالذنب إذا أصيب أحد أفراد هذا الحي.

و -للحصول على مكافأة نتيجة التزامه بموقعه.

2- قد يرى البعض أن على الشرطي التوجه لمساعدة أسرته، هل؟

أ -لأن أسرته إذا أصابها أذى لن يسامح نفسه.

ب -لأن أسرته ستقف بجواره وتساعده إذا مر بمحنة.

ج -لانا أسرته ومن واجبه إبعاد أي أذى يلحق بها.

د -لأن أفراد أسرته يتوقعون منه الحضور لإنقاذهم.

ه -لأن ضميره هو الذي يحثه للتوجه نحو مساعدة أسرته.

و -لأن من واجبه كرب أسرة المحافظة على أسرته والحرص على راحتها.

الموقف الخامس:

حكم على رجل بالسجن لمدة خمس سنوات ولكنه استطاع الهرب من السجن واستقر به المقام في مكان جديد واتخذ اسما جديدا وعمل بالتجارة في أحد المتاجر الكبيرة، واستطاع بإخلاصه واجتهاده الشديد خلال ثمان سنوات أن يشتري هذا المتجر، واشتهر بالأمانة والإكثار من أعمال الخير على العاملين لديه والمحتاجين من أهل البلدة .وفي ذات يوم قدمت إلى هذه البلدة سيدة سمعت بنزاهة وأمانة هذا التاجر فذهبت لتشتري منه، وما أن رأته حتى تعرفت عليه باعتباره السجين الهارب الذي تبحث عنه الشرطة، فقد كانت جارته في البلدة التي كان بها قبل أن يسجن.

ضع دائرة حول رقم العبارة التي تتفق مع رأيك:-

1- إذا رأيت أن على السيدة أن تبلغ الشرطة عن هذا الرجل، هل؟

أ -لأنه لن تكون هناك عدالة بالنسبة للمساجين الذين نفذوا العقوبة كاملة إذا ما ترك هذا التاجر طليقاً.

ب -لأن ضمير هذه السيدة لن يسامحها وسوف تسخط على نفسها إذا لم تبلغ عن المجرم الهارب.

ج -لأن من واجب المواطن الصالح بإبلاغ الشرطة عن أي مجرم بغض النظر عن الظروف المحيطة.

د -لأن السماح لهذا الرجل وأمثاله بالهروب من العقاب يعد دافعا لزيادة الجريمة.

ه -لأنه ارتكب مخالفتين يستحق عليها العقاب الأولى بالسجن خمس سنوات والثانية بالهروب من السجن.

و -لأن المجتمع يتوقع محاكمة عادلة لهذا الهارب.

2- قد يرى البعض أن على السيدة ألا تبلغ الشرطة، هل؟

أ -لأنه حاول خلال الفترة رد الدين للمجتمع بالإكثار من أعمال الخير.

ب -لأنه لم يتعد خلال هذه الفترة على حقوق الآخرين بل حافظ على النظام الاجتماعي العام.

ج -لأن إعادته للسجن عمل يتسم بالقسوة.

د -لأنها ستشعر بالأسى والخزي إذا تسببت في إعادته للسجن.

ه - ليس هناك فائدة متوقعة من وراء إعادته إلى السجن.

و -سيرته خلال هذه الفترة تشير إلى أنه غير شرير.

ملحق (2)

استبانة اتخاذ القرار

التعليمات:

بين يديك مجموعة من العبارات التي تصف تفكيرك أثناء تعرضك لمواقف مشكلة تمر بها في حياتك بشكل عام، وتحتاج منك اتخاذ قرار. إقرأ كل عبارة على حده، ثم حدد درجة إنطباق العبارة عليك بوضع أشارة (×) أمام العبارة، وتحت واحد من التقديرات التالية: (دائماً،غالباً،أحياناً، نادراً، أبداً). مع ملاحظة أن تجيب على جميع العبارات كاملة.

موهبة التنبـؤ						
الرقم	الفقــرة	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	أبداً
1	أتخذ قرارًا سريعًا حين أنفعل في الموقف الذي يحتاج إلى قرار.					
2	أفكر في المعلومات التي بين يدي، ومع ذلك يصعب علي الخروج بقرار.					
3	أغفل التفكير في وضع معايير تساعد على ترتيب بدائل للقرارات.					
4	أجد سهولة في وضع مجموعة من بدائل القرارات حين أتعرض لموقف يحتاج إلى قرار.					
5	أتخذ القرار مع إدراكي لمسؤوليتي الشخصية عن اتخاذه.					
6	أتردد في إتخاذ قرار ما لأني لا أملك اليقين بصوابه.					
7	يصعب علي أن أهيئ نفسي لنتائج قراراتي.					
8	قبل اتخاذ القرار فإنني لا أفكر في الأهداف التي أسعى لتحقيقها.					
9	أفكر في العناصر المكونة للموقف المُشكل الذي يحتاج إلى قرار.					
10	أختار أهداف واقعية من أجل أن تسهل علي اتخاذ القرار.					

موهبة اتخاذ القرار						
الرقم	الفـــقرة	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	أبداً
1	أعطي لكل هدف وزناً حتى أستطيع تقييم أهدافي من وراء اتخاذ القرار.					
2	أرتب أهدافي حسب الأهمية حتى أستطيع اتخـــاذ القرار.					
3	يضايقني عدم اتخاذ قرار حيال المواقف المشكلة.					
4	أتخذ قراراتي دون التفكير في معايير احكم بهـــا على جودة قرارات.					
5	أسيطر على انفعالاتي حين أفكـــر فـــي موقـــف مشكل يحتاج إلى قرار.					
6	أدرك أهمية التفكير في مسؤولية الآخرين معـــي في اتخاذ القرار.					
7	يصعب علي التعرف على الأشخاص الذين يجب أن يشاركونني في اتخاذ القرار.					
8	أتخذ القرار حتى لو لم أكن متأكـــدا مـــن أننـــي المسؤول عن اتخاذه.					
9	يصعب علي استرجاع أي موقـــف ســـبق و أن تعرضت له، يكون مشابه لموقف جديـــد مـــشكل أتعرض له.					
10	أفكر في بدائل جديدة حين تفشل البدائل المتاحـــة لكي يكون قراري قرار جيدا.					

موهبة التــواصــل						
الرقم	الفــقرة	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	أبداً
1	أثناء مواجهتي لموقف مشكل يحتاج إلى قــرار فإنني اختار بعناية شخصًا بعينه لإستشارته.					
2	يصعب علي توقع نتائج القرار الذي سأتخذه.					
3	يصعب علي إيجاد بديل آخر استبدل به قــراري الأول حين يكون خاطئاً.					
4	أتخذ القرار دون التفكير بعمــق فــي الموقــف المشكل.					
5	أستطيع إعداد الأسس التي على ضــوئها أقــيم بدائل القرارات.					
6	أتخذ قراري دون الإهتمــام بعناصــر الموقــف المشكل.					
7	أجمع المعلومات حول الموقف المشكل أولاً ثــم أتخذ قراراً حياله.					
8	أتخذ قراراتي دون إعطائها القدر الكــافي مــن الأهمية.					
9	أستطيع المقارنة بين المعايير التي على ضــوئها أتخذ القرارات.					
10	يصعب علي حصر مجموعة من بدائل القرارات حين أتعرض لموقف مشكل يحتاج إلى قرار.					

موهبة التفكير المنتــج						
الرقم	الفــقرة	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	أبداً
1	أفكر في النتائج المترتبة على اتخاذ القرار حتــى أستطيع تحديد أهمية القرار.					
2	يصعب علي الجزم بأن الموقف المــشكل الــذي أواجهه يحتاج إلى اتخاذ قرار ام لا.					
3	أفكر في المواقف المماثلة التي مرت علي حــين أتعرض لموقف مشكل يحتاج إلى قرار.					
4	أعتمد رأي من اشاوره مباشرة حين أنوي اتخاذ قرار.					
5	يصعب علي التفكير فيما يترتب على قراري من نتائج.					
6	أؤجل اتخاذ بعض القرارات حتى أجمع معلومات كافية حول الموقف المشكل.					
7	أفكر في رأي من أشاوره قبل اتخاذ القرار.					
8	أفكر في قدرتي على تحمل نتائج القــرار الــذي أتخذه.					
9	يتحدد عمق تفكيري مع أهمية القرار الذي أريــد إتخاذه.					
10	أعطي أهمية لمبدأ الاستشارة من أجــل اتخــاذ القرار.					

ملحق (3)

قائمة أسماء المحكمين لأداتي الدراسة

التسلسل	اسم المحكم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	جهة العمل
1	د. مصطفى القمش	أستاذ مشارك	التربية الخاصة	جامعة البلقاء التطبيقية
2	د. ناجي السعايدة	أستاذ مشارك	التربية الخاصة	جامعة البلقاء التطبيقية
3	د. جمال العساف	أستاذ مشارك	مناهج وأساليب تدريس	جامعة البلقاء التطبيقية
4	د. بلال الخطيب	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
5	د. ايمان البوريني	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
6	د. عبدالله الهباهبة	أستاذ مساعد	قياس وتقويم	جامعة البلقاء التطبيقية
7	د. نيفين أبو زيد	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
8	د. فادي سماوي	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
9	د. فيصل الربيع	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	جامعة اليرموك
10	د. احمد الشريفين	أستاذ مساعد	إرشاد وصحة نفسية	جامعة اليرموك

ملحق (4)

المخاطبات الرسمية

جامعة البلقاء التطبيقية

رئاسة الجامعة

تأسست عام ١٩٩٧

Al-Balqa' Applied University

Presidancy Office

الرقم: ج ب ت/ ١/٣/١ ٥٧٧٥

Ref : ....

التاريخ : ....

Date : ....

الموافق : ٢٠١٢/٦/٢٧

الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة الأردنية المحترم

تحية طيبة وبعد،،،

فانطلاقا من مبدأ التعاون بين جامعة البلقاء التطبيقية والجامعة الأردنية ، أرجو التكرم بالموافقة على تسهيل مهمة الطالب عز الدين ابراهيم الخوالدة / تخصص ماجستير علم النفس التربوي كلية الاميرة عالية الجامعية بتطبيق المقاييس المرفقة على طلبة الجامعة الأردنية للبحث الموسوم بـ" مستويات التفكير الاخلاقي وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الاردنية "

شاكرين ومقدرين لكم اهتمامكم وحسن تعاونكم ودعمكم الموصول لجامعة البلقاء التطبيقية.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

رئيس الجامعة

الأستاذ الدكتور نبيل شواقفة

- د. نائب الرئيس للدراسات العليا
- د. رئيس قسم علم النفس والتربية الخاصة
- مسجل الدراسات العليا

للعلم وابلاغ الطالب

٢٠١٢/٦/٢٩

- عميد كلية الاميرة عالية الجامعية

** د ن

الرقم: ٤٢/١/٧/٤٢٨٤

التاريخ: ٢٠١٢/٨/٢٤

Al-Balqa' Applied University

Presidancy Office

جامعة البلقاء التطبيقية

رئاسة الجامعة

Ref :

Date :

الرقم :

التاريخ :

الموافق :

الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة الأردنية المحترم

تحية طيبة وبعد،،،

فانطلاقاً من مبدأ التعاون بين جامعة البلقاء التطبيقية والجامعة الأردنية ، أرجو التكرم بالموافقة على تسهيل مهمة الطالب عز الدين ابراهيم الخوالدة / تخصص ماجستير علم النفس التربوي كلية الاميرة عالية الجامعية بتطبيق [illegible] بالموافقة على طلبة الجامعة الأردنية البحث الموسوم بـ" مستويات التفكير [illegible] وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الاردنية "

شاكرين ومقدرين لكم اهتمامكم وحسن تعاونكم ودعمكم الموصول لجامعة البلقاء التطبيقية .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

رئيس الجامعة

الأستاذ الدكتور نبيل شواقفة

Divan@bau.edu.jo : البريد الإلكتروني

Tel (+962-5) 3491111, Telefax (+962-5) 3532312

Salt 19117, Jordan E-mail: Divan@bau.edu.jo

Abstract

Moral Thinking levels and its Relationship with decision making among Jordan University Students

By

Azz-Alden Ibrahim AL-Khawaldeh

Supervisor

Dr. Hana' Khalaf AL-Raqaad

(Associate Professor)

This present study aims to know the moral thinking levels and its relationship with decision-making at University of Jordan students. The sample of the study was consisted of (915) students in both genders, who were selected from the purposive sample. To achieve the objectives of the study, there were two tools have been developed: first, (Kollberg) measure of moral thinking, which has been developed by (Abd-Al fataah) in 2001. The second tool is with decision-making, which has been developed by (Al-Ghamidy) in 2012. The validity and reliability of the study have been verified by the appropriate statical methods.

The results showed that the moral thinking level at University of Jordan students is middle. Also, the results showed the ability of the students were between (high and middle). As well as, there is a positive correlation between the level of moral thinking

and students' ability to make decision. Moreover, there are no statically differences in the level of moral thinking according to the personal variables and there are no statically differences in the students' ability to make decisions according to the personal variables.

In the light of the results, it has been recommended to the need of conducting more studies and researches to express the relationship between the levels of moral thinking the students' ability to make decision in different Jordanian Universities. Also, the need for training the students on the moral thinking skills

and making decision through establishing courses and training programs.

Keywords: the Moral Thinking, Decision-Making, University of Jordan students.